



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS-UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

THAINY KLÉIA DA SILVA LIRA

**A ABORDAGEM EDUCATIVA *HIGH/SCOPE* NA PRÁTICA DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para as crianças e os
estudantes**

MACEIÓ-AL

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS-UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

THAINY KLÉIA DA SILVA LIRA

**A ABORDAGEM EDUCATIVA *HIGH/SCOPE* NA PRÁTICA DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para as crianças e os
estudantes**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Lenira Haddad.

MACEIÓ-AL

2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

- L768a Lira, Thainy Kléia da Silva.
A abordagem educativa *High /Scope* na prática de estágio supervisionado em educação infantil: contribuição para as crianças e os estudantes /Thainy Kléia da Silva Lira. – 2017.
168 f.: il.
- Orientadora: Lenira Haddad.
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2017.
- Bibliografia: f.162-168
1. Educação. 2. Educação de crianças. 3. Estágio supervisionado. 4. Abordagem *High/Scope*. I. Título.

CDU: 373.2



ATA DE DEFESA

ATA Nº 341

Aos dezesseis dias do mês de dezembro do ano de 2016, às 14h no Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas, realizou-se a prova de Defesa da dissertação intitulada: A ABORDAGEM EDUCATIVA HIGH/SCOPE NA PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para as crianças e estudantes, da candidata **Thainy Kléia da Silva Lira**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado. A Comissão Examinadora esteve constituída pelas professoras: Lenira Haddad (PPGE/UFAL), Roseane Maria de Amorim (PPGE/UFAL) e Luciana Esmeralda Ostetto (UFF). Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a candidata foi **APROVADA** pela Comissão Examinadora. Foi concedido um prazo de (**30**) dias, para o(a) candidato(a) efetuar as correções sugeridas pela Comissão Examinadora e apresentar o trabalho em sua redação definitiva, sob pena de não expedição do Diploma. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão.

Orientador(a)-Presidente:

1º

L. Haddad

Examinador(a):

2º

Roseane Maria de Amorim

Examinador(a):

3º

L. Ostetto

Examinador(a):

Observações da banca examinadora: *A banca ressalta a qualidade do trabalho e recomenda a sua publicação.*

Dedico aos meus pais queridos, por tudo que me ensinaram e pela presença constante em minha vida. Dedico, ainda, a todas as crianças, em especial, as “minhas crianças”: Vinícius e Cecília, amores da madrinha; Heloísa, amor da tia, e Tharsila e Thainá, gêmeas queridas da tia, todas fontes de inspiração para a concretização desta pesquisa, e aos estudantes que, em sua prática de estágio em educação infantil, buscam proporcionar às crianças momentos de respeito às especificidades da infância.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **TODOS** aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e que me acompanharam nesta trajetória complexa da vida acadêmica. São pessoas que, ao longo deste caminho, me fizeram acreditar em meu potencial através de estímulos e elogios e, mais do que isso, me estenderam a mão nos momentos em que precisei.

A DEUS, por ter me concedido a oportunidade da concretização deste sonho e pela sua presença constante em minha vida, iluminando-me sempre.

AOS MEUS PAIS amados, pois, sem o incentivo, a atenção, o cuidado e o esforço para me oferecer uma educação de qualidade, possivelmente, não alcançaria esta conquista. **À MINHA QUERIDA MÃE APARECIDA**, que sempre foi guerreira, carinhosa e amiga com todos os seus filhos. **AO MEU PAI MANOEL**, por ser esse pai sempre ligado aos filhos. "A pequenina de vocês agradece imensamente pela compreensão das ausências nos encontros da família!"

À PROFESSORA LENIRA HADDAD, minha orientadora acadêmica e da vida, que vem me acompanhando e abrindo caminhos de oportunidades para meu crescimento acadêmico desde a graduação em Pedagogia. Agradeço a você imensamente por todo o carinho, incentivo, ensinamentos e pela paciência que tivestes comigo nesta trajetória, mostrando-me os caminhos para se chegar a excelência, quando não estava indo bem, e mais do que isso, agradeço a você pela sua parceria constante nesta pesquisa, desde a orientação à escrita.

AOS MEUS IRMÃOS TASSIANA, THAYSA, THONY E THACYO, que sempre vibram comigo por todas as minhas conquistas e não medem esforços para me ajudar, orientar e dar todo o carinho para esta irmã caçula e pequenina. Agradeço todos os dias pela irmandade que nós temos!

AOS MEUS CUNHADOS RODOLFO TENÓRIO, pelo apoio incondicional durante este percurso e pelo incentivo constante na minha formação acadêmica, e **LANDO**, que também não mede esforços para brincar e ajudar quando preciso. Muito obrigada!

AO MEU NOIVO FÁBIO que, de forma especial e carinhosa, esteve comigo, apoiando-me em momentos difíceis e de sucesso. A festa da aprovação do Mestrado jamais

será esquecida por dois motivos: pela conquista acadêmica e pelo início da nossa caminhada no amor.

À MINHA "ANJINHA" KARINY LOUIZY, pelo exemplo de vida; pelas aventuras desde a graduação; pelo apoio; pelo incentivo e pela revisão final do meu trabalho, a qual não mediu esforços para passar madrugadas comigo, como fazíamos na graduação. "Foi muito bom reviver esses momentos das "madrugadas" com risadas e atenção!".

AO SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (SESI), por meio do Programa ViraVida, por me proporcionar um lugar diário de aconchego com pessoas a quem eternamente serei agradecida.

À MINHA AMIGA FERNANDA FERREIRA, por ter me incentivado a fazer a inscrição do Mestrado; pelas sábias palavras e por sempre acreditar no meu potencial.

ÀS MINHAS 'ETERNAS' COORDENADORAS SÍLVIA ANDRÉA e ADRIANA BARRETO, por terem me dado a oportunidade de realizar este sonho, sem me prejudicar no trabalho. Obrigada por compreenderem minhas ausências nesse período!

AOS DEMAIS AMIGOS DO PROGRAMA, MICHELANE, KARINE, CRISTINA, ROSE, PAULO, VANESSA, WANDERSON E ALANNA, que, com carinho, cuidaram de mim quando estava extremamente cansada e não encontrava forças para continuar trabalhando e estudando na madrugada.

AOS PROFESSORES DO PROGRAMA VIRAVIDA, que estiveram comigo nesta jornada, mas que hoje não estão presentes fisicamente no cotidiano.

ÀS MINHAS DUAS AMIGAS, em especial, as quais tenho imenso carinho, **BÁRBARA NUNES e ELISANGELLA MELO**, pelo incentivo, pelas risadas, pelo apoio constante, pelas correções no trabalho e no abstract.

A TODOS DO PROGRAMA VIRAVIDA, um abraço com **CARINHO DE VERDADE**, de agradecimento.

AOS PARCEIROS DO GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL, que, com muita união e simplicidade, sempre nos ajudamos com o propósito de mostrar bons resultados nas pesquisas.

À PROFESSORA NANCI, a qual tenho um carinho enorme desde a graduação, quando fui sua aluna e monitora. Agradeço a Deus, que com sua infinita bondade, permitiu-me reencontrá-la em Portugal, cuidando de mim com muito carinho, atenção e orientação!

Sobre minha família temporária em Portugal, não posso deixar de agradecer **AO PROFESSOR FERNANDO ILÍDIO, SUA ESPOSA-PROFESSORA ANDRÉA**

AVELAR da Universidade da Minho, os quais me proporcionaram momentos riquíssimos com as crianças de diversas escolas em Portugal.

Agradeço também à **MINHA AMIGA ELINÉIA; PRIMA CAMILA E SEU ESPOSO RODRIGO**, que, com muito carinho, atenção e receptividade me receberam em suas casas durante o intercâmbio. Muito obrigada! Sobre a **CAMILA**, vai um agradecimento especial, pois foi com ela que estudei para o processo seletivo do mestrado!

AOS AMIGOS E FAMILIARES que também me acompanharam e compreenderam minha ausência. Peço licença para citar os nomes de alguns: **TIA CIDA**, incentivadora da profissão, **BIBI**, minha amiga-irmã de infância; **CRISTINA (KIKI)** amiga incentivadora; **PAULO**, amigo que conheci na Aliança Francesa em 2013 e que até hoje vibra comigo por todas as conquistas, enxergando meu futuro brilhante; **KÁTIA**, amiga de paulista que veio me ver, mas não conseguiu estar muito comigo, em virtude da finalização da Dissertação, e minha amiga **CLEIDE** pela revisão final do trabalho.

À **BANCA EXAMINADORA**, composta pelas professoras **LUCIANA OSTETTO** (UFF) e **ROSENE AMORIM** (UFAL), o meu muitíssimo obrigada por tantas contribuições ao meu trabalho!

A TODOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA (PPGE/CEDU/UFAL), principalmente às secretárias, pela paciência ao me atender sempre que necessitava de algo.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.

Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.

Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.

Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros.

Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.

O que elas amam são pássaros em voo.

Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.

O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubens Alves

RESUMO

A presente pesquisa trata de um trabalho de Dissertação de Mestrado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O estudo investiga as contribuições trazidas pela abordagem Educativa *High/Scope* para crianças e estudantes estagiárias, a partir da análise de monografias produzidas por estudantes em nível de pós-graduação *lato sensu*, do curso de Especialização em Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), no período de 1999 a 2004, cujos projetos de intervenção foram desenvolvidos segundo os pressupostos da referida abordagem. A abordagem Educativa *High/Scope* é uma proposta americana de currículo para a educação infantil e séries iniciais desenvolvida na década de 1960, por David Weikart e colaboradores. Para a realização dessa pesquisa, consideramos, em especial, o currículo centrado na criança, na perspectiva defendida na abordagem *High/Scope* e a formação profissional em contexto de estágio supervisionado, o qual, segundo Ostetto (2008, 2012), insere os estudantes no processo de “tornar-se professor”. Dentro desse contexto, por meio da análise das monografias *O espaço e a construção da autonomia na infância* e *Professora, aconteceu uma coisa com você: a conquista da autonomia da criança em um espaço inovador*, buscamos identificar as contribuições do processo de implementação da abordagem *High/Scope* para as crianças e para o desenvolvimento profissional das estudantes estagiárias envolvidas neste processo, sobretudo, no que diz respeito aos elementos do currículo da referida abordagem: sequência planejar-fazer-rever (P-F-R), organização do espaço e interação adulto-criança. A pesquisa se enquadra em uma abordagem de caráter qualitativo, com enfoque descritivo. As escolhas dos documentos foram pautadas nas propostas de análise documental de Cellard (2012). Por sua vez, as análises indicam que a implementação das dimensões-chave da abordagem *High/Scope*, centradas nos elementos do seu currículo, possibilitaram às crianças a compreensão da organização temporal, o desenvolvimento da linguagem, a organização das ideias para as brincadeiras, a expressão de seus interesses, escolhas, decisões, a autoconfiança, autonomia e a concentração na brincadeira. Com relação às estudantes estagiárias, os dados apontam para uma quebra dos padrões dominantes da cultura escolar adultocêntrica, possibilitando-lhes o desenvolvimento de reflexões na direção de um novo olhar observador e uma postura apoiante para as ações das crianças.

Palavras chave: abordagem *High/Scope* – estágio supervisionado – educação infantil.

ABSTRACT

The present research deals with a dissertation work developed in the Graduate Program in Education of the Federal University of Alagoas (UFAL). The study investigates the contributions made by the *High/Scope* Educational approach - American proposal for preschool curriculum developed in the 1960s, aimed at "at-risk" children in poor neighborhoods of Ypsilant, Michigan - for children and trainee students, from the analysis of monographs produced by students at the *lato sensu* postgraduate level, from the Specialization Course in Early Childhood Education of the School of Education of the University of São Paulo (USP), from 1999 to 2004, whose intervention projects were developed according to the assumptions approach. In order to carry out this research, we consider, in particular, the child-centered curriculum, from the perspective defended in the *High/Scope* approach and professional training in the context of a supervised internship, which, according to Ostetto (2008, 2012), places students in the process of "becoming a teacher". Within this context, through the analysis of the monographs "*Space and the construction of autonomy in childhood*" and "*Teacher, something happened to you: the achievement of the autonomy of the child in an innovative space*", we sought to identify the contributions of the process of implementation of the *High/Scope* approach for children and for the professional development of the trainee students involved in this process, especially with respect to the elements of the curriculum of this approach: plan-do-rever sequence, space organization and interaction adult-child. The research is part of a qualitative approach, with a descriptive approach. The choices of the documents were based on the proposals of documentary analysis of Cellard (2012). In turn, the analysis indicate that the implementation of the key dimensions of the *High/Scope* approach, centered on the elements of their curriculum, enabled the children to understand temporal organization, language development, organizing ideas for play, expression of interests, choices, decisions, self-confidence, autonomy and concentration in play. With respect to trainee students, the data point to a breakdown of the dominant patterns of the adult-centered school culture, enabling them to develop reflections towards a new observer look and a supportive posture for children's actions.

Key words: *High/Scope* approach - supervised internship - early childhood education

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Modelo da Roda de Aprendizagem | 31 |
| Figura 2 - Etapas do processo do estágio | 66 |
| Figura 3 - Layout da brinquedoteca após reorganização | 90 |
| Figura 4 - Desenho de Najara | 98 |
| Figura 5 - Construção da pista de corrida..... | 101 |
| Figura 6 - Construção da ponte..... | 102 |
| Figura 7 - Brincadeira de passar por debaixo da ponte | 103 |
| Figura 8 - Desenhos de Naíma | 112 |
| Figura 9 - Desenhos realizados pela Caroline | 112 |
| Figura 10 - Desenho de Cabian | 113 |
| Figura 11 - Brincadeira de índio..... | 118 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Experiências-chave..... | 35 |
| Quadro 2 - Organização da área de blocos | 39 |
| Quadro 3 - – Organização da área da casa..... | 41 |
| Quadro 4 - Organização da área de Artes..... | 42 |
| Quadro 5 - Organização da área de brinquedos..... | 43 |
| Quadro 6 - Organização da área da leitura e escrita | 44 |
| Quadro 7 - Organização da área da carpintaria | 44 |
| Quadro 8 - Organização da área de música | 45 |
| Quadro 9 - Organização da área do exterior..... | 46 |
| Quadro 10 - Monografias da FEUSP..... | 75 |
| Quadro 11 - Monografias selecionadas para a pesquisa- FEUSP | 79 |
| Quadro 12 - Finalidade e relação de materiais de cada área de interesse..... | 87 |
| Quadro 13 - Momentos do planejar e rever | 150 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 DA CONTEXTUALIZAÇÃO DA ABORDAGEM HIGH/SCOPE À SUA APLICABILIDADE NAS PRÁTICAS DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 23 |
| 2.1 Contexto histórico da Abordagem High/Scope..... | 23 |
| 2.1.2 Princípios Básicos do Currículo High/Scope | 30 |
| 2.1.2.1 Aprendizagem ativa/ Experiências-chave | 31 |
| 2.1.2.2 Organização do espaço..... | 37 |
| 2.1.2.4 Interação adulto-criança | 53 |
| 2.1.2.5 Avaliação..... | 55 |
| 2.1.3 Contextualização da Abordagem Educativa High/Scope no Brasil | 56 |
| 2.2 Estágio supervisionado em educação infantil na formação de professores..... | 62 |
| 2.2.1 Concepções de estágio | 62 |
| 2.2.2 A proposta de estágio em Educação Infantil segundo Ostetto | 65 |
| 3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA..... | 70 |
| 3.1 Contexto do estágio supervisionado em educação infantil na FEUSP..... | 72 |
| 3.2 Levantamento geral dos documentos | 74 |
| 3.2.1 Levantamento das monografias de Estágio Supervisionado em Educação Infantil | 75 |
| 3.2.2 Seleção dos documentos para análise..... | 77 |
| 2.3 Análise de monografias selecionadas..... | 80 |
| 4 DIALOGANDO COM AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL | 81 |
| 4.1. Monografia 1: O espaço e a construção da autonomia na infância | 83 |
| 4.2 Monografia 2: "Professora, aconteceu uma coisa com você": A conquista da autonomia da criança em um espaço inovador | 123 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 158 |
| REFERÊNCIAS..... | 163 |
| DOCUMENTOS ANALISADOS..... | 167 |

1 INTRODUÇÃO

Desde a juventude, tive meu interesse despertado para o curso de Pedagogia, em especial para compreender o universo da educação infantil. O despertar específico por essa etapa da educação básica surgiu em virtude da minha afinidade com crianças.

Abriu-se então uma porta para a compreensão da educação infantil quando iniciei o curso de Pedagogia em 2006¹ pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), pois, nesse ano em que ingressei na Universidade, também inaugurava a primeira turma do currículo novo, em consonância com os pareceres CNE/CP N°5/2005 e 3/2006 na resolução CNE/CP nº 01/2006 que fixava as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006).

O cenário de conquistas da inclusão de disciplinas relacionadas à Educação Infantil na grade curricular do curso de pedagogia da UFAL foi possibilitado em virtude da abertura do concurso para professores efetivos na área da Educação Infantil em 2006. Desde então, a UFAL contempla, em sua grade curricular, disciplinas obrigatórias, tais como: *Fundamentos da Educação Infantil* (80h), *Saberes e Metodologias da Educação Infantil I* (60h), *Saberes e Metodologias da Educação Infantil II* (60h) e *Estágio Supervisionado II - Educação Infantil* (120h), bem como outras disciplinas correlatas à área infantil, tais como: *Corporeidade e Movimento* (40h), *Jogos, recreação e brincadeiras* (40h), *Literatura infantil* (40h) e *Arte-Educação* (40h).

O ingresso na universidade em 2006, permitiu-me vivenciar consecutivamente experiências que enriqueceram e ampliaram meus conhecimentos sobre a educação infantil. Essas experiências resumiram-se em encontros de leituras; conhecimentos de novas práticas pedagógicas; estágio supervisionado em educação infantil; monitoria em educação infantil; e

¹ Anterior a esse ano apenas uma disciplina de Educação Infantil era ofertada como eletiva, não sendo obrigatória.

pesquisa para o trabalho de conclusão de curso. Nesse sentido, as experiências vivenciadas, relativas à educação infantil, durante minha formação universitária² em Pedagogia (2006-2010), descrevem os sentidos e encontros que tecem esta pesquisa, a qual visa analisar, por meio dos registros escritos das práticas de estágio em educação infantil, as contribuições da Abordagem Educativa *High/Scope* para crianças e estudantes em formação, seja inicial ou continuada.

Momento relevante para a aquisição de novos conhecimentos sobre a educação infantil se deu, em especial, quando cursei a disciplina *Fundamentos da Educação Infantil* no primeiro semestre letivo de 2008. Nesse período, passei a ter acesso a diversos modelos curriculares centrados na criança, dentre eles a abordagem educativa *High/Scope* (EUA) e a abordagem italiana *Reggio Emília*.

Embora compreendesse que a criança era o centro da ação educativa nos modelos curriculares supracitados, meu interesse voltou-se mais para o aprofundamento da abordagem *High/Scope*.

Isso se deu em função de alguns elementos que me pareciam inovadores: o conceito de aprendizagem ativa, como ponto central à concepção de currículo; o foco na perspectiva da criança e a ênfase na brincadeira e na relação adulto-criança.

O desejado aprofundamento por esse modelo curricular foi possibilitado ao cursar a disciplina Estágio Supervisionado II – Educação Infantil – no primeiro semestre de 2009, que teve como orientadora a professora Dra. Lenira Haddad. Nessa prática, pude desenvolver um projeto de intervenção, em parceria com uma colega de curso (AMORIM e LIRA, 2009) à luz da abordagem educativa *High/Scope*, colocando em prática alguns elementos do currículo, tais como: o princípio da aprendizagem ativa; a organização do espaço; a sequência Planejar-Fazer-Rever; e a interação adulto-criança.

Basicamente, demos seguimento à organização de uma sala de áreas³ implementada por um grupo de estagiárias no segundo semestre de 2008 em uma pré-escola do município de Maceió. A proposta contemplava a organização do espaço em áreas de interesses, tais como: casa; blocos; artes e leitura; e a implementação da sequência Planejar-Fazer-Rever. Nessa sequência, no momento do planejar, as crianças expressam, através de gestos ou palavras, um

² Utiliza-se o termo Formação Universitária, segundo a compreensão de Gomes, (2009) por entender que não se trata de uma formação inicial, e isso por duas razões: primeiro porque o estudante não está sendo iniciado na educação ao adentrar no ensino superior; e segundo, porque, na formação superior, podem-se encontrar pessoas que já passaram por cursos de magistério.

³ Termo designado por Lenira Haddad para caracterizar uma sala organizada em áreas de interesses, baseada na Abordagem *High/Scope*.

plano de ação, colocam em prática seu plano no momento do fazer; e refletem sobre suas experiências no momento do rever.

A experiência com a abordagem permitiu-me compreender o potencial criativo das crianças e que o controle das ações e os interesses estão nas mãos delas, o que não implica dizer que o professor perde sua autonomia em sala, mas que ambos formam uma parceria de aprendizagem. Assim as crianças são vistas como parceiras no processo educativo.

Diante dessa experiência, passei a considerar o estágio como um espaço para além de uma relação da teoria com a prática, um espaço que possibilita reflexão sobre formação pedagógica e produção de conhecimento sobre si, a educação infantil e a criança.

Na prática de estágio foi ainda possível enxergar a instituição campo de estágio como um lugar de confronto de concepções dos professores sobre educação infantil. Boering (2008) destaca que durante a prática de estágio é possível enxergar que nas instituições convivem profissionais que, por sua vez, retêm diferentes concepções sobre a criança, a educação infantil, o estágio e o papel do professor.

Para Ostetto (2011, p.83), durante a prática de estágio existe um “encontro de quebra de preconceitos”, tendo em vista que, para o estudante e o professor (do campo de estágio), este é o momento de se expor ao desconhecido, e que o estágio é compreendido como um encontro de diferentes pessoas com perspectivas, histórias e experiências diversificadas.

Posteriormente a essa experiência de estágio, fui aprovada na seleção para monitoria em *Estágio Supervisionado II – Educação Infantil*, no segundo semestre de 2009, de acordo com a Resolução 55/08, que aprova as normas de funcionamento do programa de monitoria da UFAL. Encontrei na monitoria um momento profícuo para aprofundar ainda mais meus conhecimentos a respeito da educação infantil. Nesse período, pude retornar para o meu “cotidiano vivido” (OSTETTO, 2012), sob uma nova condição, pois não estava mais na condição de estagiária, mas sim de estudante que acompanhava o professor orientador em todas as ações do estágio supervisionado.

Enquanto monitora da disciplina *Estágio Supervisionado II – Educação Infantil* (120h) –, pude acompanhar o planejamento das atividades, atuar enquanto auxiliar na orientação dos projetos de intervenção, dar apoio aos estudantes e acompanhá-los em campo. Essa interação com os estagiários permitiu-me compreender que o compartilhamento de conhecimento se torna importante na relação do orientador-aluno, tendo em vista que promove no discente uma autoconfiança, interesse e determinação pela proposta do projeto.

Durante a monitoria, pude compreender ainda mais a importância do estágio na formação do professor, tendo em vista que são diversas as descobertas que ocorrem nesse

processo. Identificava nos colegas discentes a conquista de se sentirem autores das propostas, da execução e da conclusão de seus projetos de intervenção.

Além do apoio aos estagiários, outra atividade presente na monitoria era a leitura das monografias de conclusão de curso e relatórios de estágio, orientadas por Lenira Haddad, que tinham utilizado a perspectiva da abordagem Educativa *High/Scope*. Antes da sua inserção na UFAL, Lenira foi professora do curso de Especialização em Educação Infantil da Faculdade de Educação – FEUSP – e ministrava as disciplinas “Currículo/Proposta Pedagógica” e “Estágio Supervisionado”, conforme veremos na seção seguinte.

No conjunto das monografias e dos relatórios que adotaram a abordagem *High/Scope*, encontravam-se diversas experiências, descobertas sobre a criança e novas concepções sobre Educação Infantil, tanto para os estudantes como para as instituições, atribuindo ao modelo da Abordagem *High/Scope* um valor significativo.

A leitura dessas monografias foi decisiva para a escolha da abordagem *High/Scope* como objeto de estudo no trabalho de conclusão do curso de pedagogia e, posteriormente, da pesquisa no mestrado.

O Trabalho de Conclusão do Curso (LIRA, 2010) teve como objeto de estudo uma análise da experiência de estágio supervisionado supracitado. Ele trouxe evidências da contribuição da abordagem, tanto para as crianças, quanto para a minha formação profissional.

Foi possível verificar que a proposta implementada no espaço da sala de área abriu novas oportunidades para as crianças, tendo em vista que, ao usar esse espaço, elas exerciam maior protagonismo do que quando estavam na sala de referência.

Foi possível perceber também que a qualidade da brincadeira mudou, pois, gradativamente, elas ampliaram e complexificaram a brincadeira, evoluindo do brincar simples para arranjos mais complexos e mais elaborados, tal como prevê a abordagem *High/Scope* (HOHMANN; WEIKART, 2007). Identificou-se também o desenvolvimento progressivo da capacidade de expressão nas crianças; o avanço das crianças em lidar com situação de problemas, diante de conflitos com os colegas; e desenvolvimento da autoconfiança nas realizações dos planejamentos na sequência Planejar-Fazer-Rever.

Verificou-se que as crianças passaram, frequentemente, a brincar em pares, os quais eram estabelecidos no momento do planejamento, de acordo com os seus interesses de brincadeiras.

O trabalho, a partir da proposta da abordagem *High/Scope*, ressignificou meu olhar, em especial, quanto ao papel do adulto na interação com a criança. Passei a compreender que

ele precisa reduzir o seu exercício de poder em relação às crianças. Deve promover uma interação que o leve a observar as ações das crianças, ouvi-las, oferecer espaço de tomada de decisões e participar ativamente das atividades das crianças, sem interferir na sua autonomia ou no modo de como realizá-las.

Outro aspecto destacado se deu com relação ao potencial das crianças, desvinculando-se de um olhar que acreditava que as crianças só eram capazes de realizar as atividades sob a orientação e o acompanhamento do adulto.

A organização do espaço, de acordo com a proposta *High/Scope*, também possibilitou uma ressignificação do meu olhar quanto ao uso deste, pois, meus conhecimentos limitavam-se a uma concepção de que o ambiente deveria ser silencioso para fluir a aprendizagem.

Ao passo que fui compreendendo a proposta de organização do espaço, pude conferir que as crianças se envolviam e se distribuíam no ambiente de acordo com seus interesses, tornando esse lugar um espaço de interação social e aprendizagem ativa, onde existem trocas de experiência.

Ancorada por essas experiências, desdobrou-se o interesse em analisar as contribuições da referida abordagem para as crianças e os estagiários a partir do estudo das monografias do curso de Especialização em Educação Infantil da Faculdade de Educação de São Paulo (FEUSP) que tiveram a abordagem *High/Scope* como referência para o desenvolvimento dos projetos de intervenções. A opção por analisar, nesta pesquisa, as monografias de FEUSP está relacionada com dois fatores: primeiro pelo fato de ser em documentos que trazem os primeiros registros da implementação da abordagem *High/Scope* no Brasil a partir da prática de estágio; e segundo, por ter sido instrumento de indicação de leitura e referência para minha prática de estágio durante a graduação em Pedagogia.

Durante o mestrado, tive a oportunidade de realizar um intercâmbio acadêmico realizado em Portugal (2016), não somente para complementar a pesquisa de mestrado em questão de conhecimento e de compreender ainda mais a proposta da Abordagem *High/Scope*, bem como para vivenciar a rotina com as crianças. O intercâmbio realizado sob orientação em lócus do professor Dr. Fernando Ilídio, da Universidade do Minho, possibilitou realizar 11 visitas de observação em instituições de Educação Infantil que priorizavam a brincadeira, mas que traziam também suas particularidades nas propostas pedagógicas. Entre as instituições, estava a Escola Raiz, localizada em Lisboa, que se tornou uma associação *High/Scope* em Portugal e que tem como objetivo a divulgação, a formação e o apoio à implementação do currículo *High/Scope*.

A experiência vivenciada em diversas instituições permitiu verificar na prática como a proposta da abordagem *High/Scope* promove o protagonismo infantil, tendo em vista que a todo o momento as crianças se envolviam em atividades e interações entre crianças que eram de seu interesse. Ainda foi possível verificar com se dá a organização do tempo pelos adultos e pelas crianças, uma vez que muitos educadores portugueses, os quais não adotavam a abordagem, revelaram o quanto não entendiam como os professores da abordagem *High/Scope* conseguiam se organizar no tempo, já que a própria proposta de rotina traz diversos momentos como: planejar, fazer, rever, trabalhar em pequeno grupo, em grande grupo e no momento da área externa. Outros pontos de destaque estão relacionados à dimensão lúdica, principalmente à brincadeira, no processo criativo de constituição do ser humano e na valorização da importância da organização do espaço planejado para as crianças.

Assim, analisar as contribuições da Abordagem Educativa *High/Scope*, a partir da prática de estágio, insere essa pesquisa em duas áreas de estudo: o currículo centrado na criança e a formação profissional em contexto de estágio.

Na perspectiva da abordagem *High/Scope*, a concepção do currículo vai muito além da compreensão de uma listagem de conteúdo, direcionados pelos adultos no espaço educativo. Trata-se de uma pedagogia que estimula a autonomia das crianças e rompe com o modelo de ensino tradicional. Como apresenta Hohmann; Weikart (2007, p.22):

Nas salas de aula e nos centros onde se põe em prática a abordagem, as crianças são agentes activos que constroem seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção, por último, trabalham com diversos materiais para criar experiências e resultados significativos do ponto de vista pessoal e enquanto falam sobre as suas experiências que descrevem com suas próprias palavras.

A proposta da abordagem que prevê a organização de um currículo centrado na criança é orientada por cinco princípios: aprendizagem pela ação; interação adulto-criança positiva; ambiente de aprendizagem; rotina diária e avaliação.

Esses princípios estão em consonância com o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 que aprovou a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI- (BRASIL, 2009), a qual prevê, em seu 4º artigo, que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina e aprende, produzindo cultura. As Diretrizes também preveem uma organização de espaço, tempo e materiais, de modo que assegurem a educação em sua integridade, bem como possibilite o deslocamento e movimentos amplos de criança no espaço.

Compreende-se que as propostas pedagógicas, promotoras do desenvolvimento das crianças, estão associadas às propostas que trazem a criança para o centro do planejamento, de modo que elas se envolvam em experiências significativas, interajam com as outras pessoas, resolvam seus problemas e criem novas ideias para serem em prática.

Dewey (1978, p.22) já comungava a ideia de que a “criança é o ponto de partida, o centro e o fim” do planejamento pedagógico, bem como acreditava que o ideal para as crianças não era o acúmulo de conhecimentos, transmitidos através das matérias ou disciplinas de estudo, mas sim a promoção do desenvolvimento de capacidades de exploração e reflexão do meio e dos interesses de aprender fazendo.

Entretanto, ainda existe pouca clareza do que seja o trabalho do professor de “criança pequena”, conduzindo a Educação Infantil ao reboque das práticas educativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e representando assim, desencontros de concepções e de ação (KISHIMOTO, 2002, p. 107). Essa pouca clareza ressoa na perpetuação de práticas escolarizadas, pois, de acordo com Wiggers (2012, p.91), “as práticas pedagógicas resumem-se em torno de um conjunto de atividades, desvinculadas entre si e que apresentam uma falta de sistematização e planejamento da rotina diária”. Nessa perspectiva, o planejamento diário consiste na planificação de atividades que levam as crianças apenas a copiar, recortar e colar, e os demais momentos passam a ser secundarizados e naturalizados, não se constituindo em objeto de planejamento.

Ostetto (2012, p. 179) evidencia que existem diferentes tendências no planejamento da educação infantil. Dentre elas destacam-se: “o planejamento baseado em listagem de atividade; planejamento baseado em datas comemorativas; planejamento baseado em temas; planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimentos”.

Dada a compreensão da importância de um currículo centrado na criança, e do estágio supervisionado enquanto espaço de aprendizagem crítica e reflexiva, a pesquisa procura responder à seguinte questão: **Quais as contribuições trazidas pela abordagem Educativa High/Scope para as crianças e os estudantes em formação a partir da prática do estágio supervisionado em educação infantil?**

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições trazidas pela abordagem Educativa *High/Scope* para as crianças e os estudantes estagiários a partir da análise de monografias da prática de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, realizada no curso de Especialização em Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Em suas especificidades, são propostos:

1) Analisar as contribuições do processo de implementação da abordagem High/Scope para as crianças, sobretudo, no que diz respeito aos seguintes elementos: organização do espaço, sequência Planejar-Fazer-Rever (P-F-R) e interação adulto-criança.

2) Analisar indícios do desenvolvimento profissional das estudantes estagiárias, a partir da implementação da abordagem High/Scope.

Destarte, a pesquisa se enquadra em uma abordagem de caráter qualitativo, com enfoque ao mesmo tempo descritivo, utilizando como método a pesquisa documental, por meio da análise das monografias: *O espaço e a construção da autonomia na infância* (HADDAD, 1999); e *Professora, aconteceu uma coisa com você: a conquista da autonomia da criança em um espaço inovador*, (SILVA e SILVA, 2004). As escolhas desses documentos foram pautadas nas propostas de análise documental de Cellard (2012).

Esta pesquisa está estruturada em cinco seções. A primeira como já apresentada discorre sobre a justificativa da proposta da pesquisa. A segunda discorre sobre a abordagem High/Scope em dois contextos: americano e brasileiro e a importância do estágio em educação infantil na formação do professor. No primeiro contexto, a abordagem americana é apresentada tendo como referência três publicações: *The Cognitively Oriented Curriculum* (1970); *A Criança em Ação* (1979) e *Educar a Criança* (2007). Os elementos do currículo que compõem a proposta pedagógica são apresentados em suas especificidades tendo como referência a obra *Educar a Criança*, publicada em 1995 na língua portuguesa, uma vez que essa obra referencial apoiou as práticas de estágio apresentadas nesta pesquisa. A contextualização da abordagem High/Scope no contexto brasileiro é pautada nas experiências da Professora Dra. Lenira Haddad presentes em alguns documentos de seu acesso, como: relatórios de atividades do doutorado (HADADD, 1992); Dossiê (EDUCERE, 2004); memorial para concurso de professor efetivo submetido à FEUSP (HADADD, 2006) e entrevista realizada pelo grupo de pesquisa em Educação Infantil e Desenvolvimento Humano da UFAL em 2016 (HADDAD, 2016), conforme sugerido na qualificação. A referida seção é finalizada, a partir de indicações sobre a importância do estágio em educação infantil na formação do professor, tendo com principais referenciais, Ostetto (2008; 2012) e Gomes (2009).

A terceira seção traz a construção metodológica da pesquisa, ressaltando a importância da análise documental, enquanto instrumento de pesquisa, bem como o caminho para se realizar as análises dos registros escritos.

A quarta seção apresenta os resultados por meio de um diálogo com as experiências de estágio supervisionado selecionadas para essa pesquisa. Com efeito, para atender aos

objetivos, inicialmente, apresentamos a caracterização do contexto em que foi desenvolvido o projeto de intervenção, ou seja, campo de estágio, e, em seguida, as contribuições da abordagem *High/Scope* para as crianças e as estagiárias, a partir da análise dos avanços identificados nos registros de cada sessão.

A quinta e última seção tece as considerações finais por meio de uma reflexão de todo o processo e dos resultados encontrados.

2 DA CONTEXTUALIZAÇÃO DA ABORDAGEM HIGH/SCOPE À SUA APLICABILIDADE NAS PRÁTICAS DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção visa apresentar a abordagem educativa High/Scope no contexto americano, a partir dos livros referenciais: *The Cognitively Oriented Curriculum* (WEIKART *et al.*, 1970); *A Criança em Ação* (HOHMANN *et al.*, 1979) e *Educar a Criança* (HOHMANN; WEIKART, 2007), considerados por Hohmann e Weikart, autores desses livros, como “manuais” para uma prática pedagógica na infância. Esse estudo teórico do currículo se limita às informações apresentadas na terceira referência, qual seja o *Educar a Criança* (2007), não contemplando as obras mais recentes publicadas pela Fundação de Pesquisas Educacionais High/Scope.

Inicialmente apresentamos o contexto que originou a proposta e, na sequência, os princípios do currículo que compõem a abordagem, referenciados no livro *Educar a Criança*, de autoria de Hohmann; Weikart, (2007), publicado em 1995 em edição portuguesa. A ênfase dada a essa publicação está no fato de ter sido referência para todas as práticas de estágio realizadas na FEUSP e, conseqüentemente, às duas monografias analisadas nesta pesquisa.

Em seguida, introduzimos o processo de implementação da abordagem no contexto brasileiro, pautado nas experiências acadêmicas da Professora Dra Lenira Haddad, tomando como base alguns documentos de seu acesso pessoal, os quais foram disponibilizados pela própria professora para esta pesquisa. São eles: relatórios de atividades do doutorado (1992); dossiê EDUCERE, (EDUCERE, 2004); memorial submetido ao concurso de docente da FEUSP, (HADADD, 2006), completados por uma entrevista realizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Desenvolvimento da UFAL com a referida professora, 20 de julho de 2016.

Para concluir essa seção, abordamos a importância do estágio supervisionado em educação infantil na formação do professor, tecida das contribuições de Pimenta e Lima (2004); Gomes (2009) e Ostetto (2008, 2011, 2012).

2.1 Contexto histórico da Abordagem High/Scope

A Abordagem Educativa *High/Scope* é uma proposta curricular de linha construtivista, desenvolvida na década de 1960 por David Weikart (1931-2003) e colaboradores. Weikart era

um psicólogo americano que presidiu a Fundação de Pesquisa Educacional High/Scope⁴, em Ypsilanti, Michigan, EUA, de 1970 até morte em 2003.

No final da década de 50, os Estado Unidos viviam uma preocupação com o alto índice de fracasso escolar existente na época, que tingia as crianças provenientes de classe baixa, com retardamento mental e deficientes. Esse alto índice foi constatado ao se verificar que “50% das crianças provenientes de classe baixa haviam sido reprovadas na quarta classe, ao passo que 8% das crianças de uma escola frequentada pela classe média não tinham passado de classe” (HOHMANN et al., 1979, p.5).

O trabalho de Weikart, enquanto psicólogo de crianças com necessidades educativas especiais, no distrito escolar de Ypsilanti, desenvolvido na década de 50, motivou-o a direcionar seus interesses para a educação escolar e compreender os principais motivos que geravam o insucesso escolar, persistente na época, com os alunos do ensino secundário, provenientes de bairros pobres.

Para o pesquisador, o baixo aproveitamento desses jovens no ensino secundário se relacionava diretamente à inadequada preparação escolar que eles haviam tido ao longo do ensino primário (HOHMANN; WEIKART, 2007).

Nesse mesmo período, no estado de Michigan, procedeu-se uma rápida expansão dos serviços de educação, de modo a oferecer mais serviços às crianças que não eram bem sucedidas na escola e que só frequentavam instituições de ensino especial.

Entretanto, as propostas das reformas educacionais, com base nas necessidades das crianças, consideradas em desvantagem cultural, não eram bem recebidas pelos diretores administradores de instituições escolares de Ypsilanti, pois acreditavam que não precisavam de mudanças na abordagem habitual da educação, ressalta Haddad (2004).

Para encontrar resposta ao insucesso escolar, Weikart e seus colaboradores decidiram que qualquer coisa deveria ser feita com esses alunos que apresentavam baixo desempenho. A partir de então traçaram e efetivaram uma série de debates para analisar métodos de ensino, padrões de sucesso, queixas dos alunos e limites das escolas do primeiro ciclo, deliberando isto:

(...) Deveria explorar-se a possibilidade de intervenção pré-escolar, não porque se conhecesse alguma coisa sobre o resultado de tais esforços, mas, em primeiro lugar, porque a pré-escola poderia ser frequentada antes da entrada no ensino regular, encontrando-se, assim, fora dos canais normais de

⁴High/Scope Educational Research Foundation, com sede em Ypsilanti, Michigan, iniciada em 1970 por David Weikart, com o objetivo de continuar investigações e atividades que ele tinha iniciado enquanto administrador das Escolas Públicas de Ypsilanti, no Michigan, EUA.

controle educativo e, em segundo lugar, porque se tinha consciência de que se podia ensinar as crianças de meios desfavorecidos a retirar do sistema escolar proveitos educativos, tal como acontecia com as crianças de classe média” (HOHMANN *et al.*, 1979, p.5).

Feito referência à importância da educação pré-escolar para todas as crianças, independente do contexto social, Weikart acreditava que o fracasso escolar não estava associado às condições sócio culturais, e que um bom começo educacional “garantia o sucesso futuro” (HADDAD, 2004, p.13). Para Weikart, o insucesso escolar dos jovens no ensino secundário se relacionava diretamente com a inadequada preparação escolar que eles haviam tido ao longo do ensino primário.

Com essa perspectiva, em 1962, Weikart e seus colaboradores conseguem desenvolver, financiado pelo Departamento de Educação de Michigan, o programa *Perry Preschool Project*⁵ (1962-1965), com crianças de 3 a 4 anos provenientes de famílias de baixo nível sócio econômico, com o “objetivo de preparar as crianças de idade pré-escolar de zonas residenciais pobres para virem a ter, futuramente, sucesso na aprendizagem” (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 2). Para isso, pensaram, então, em um Currículo de Orientação Cognitivista.

O programa nasce na década de 60, no contexto de propagação da educação compensatória, a qual se orientava por uma proposta curricular visando compensar as deficiências culturais das crianças, em especial da pré-escola e do ensino fundamental. Nessa mesma década, surge nos EUA o programa *Head Start* em nível Federal, visto também como um “programa compensatório ou de intervenção em favor de crianças pobres que se acredita estarem menos preparadas do que outras crianças americanas” (CORSARO, 2009, p. 142). Ainda segundo Corsaro, os maiores benefícios desse programa dizem respeito ao desenvolvimento de habilidades sociais e orientação para alfabetização. A esse respeito Hohmann *et al.* (1979) ressaltam que os benefícios do Projeto *Head Start* somente se deram em aspectos secundários.

Kramer (1982) faz crítica à abordagem compensatória, especialmente, porque as crianças eram universalmente consideradas no coletivo e não em seus aspectos socioculturais individualizados. Outra crítica apresentada pelo autor se relaciona à desvalorização das culturas, sobretudo, daquelas manifestadas pelas classes sociais marginalizadas, consideradas como “seres sem cultura” (p.57).

⁵O High/Scope *Perry Preschool* serviu de modelo para políticas e práticas nacionais do Head Start (EPSTEIN, 2006).

Com relação ao aspecto pedagógico, sua crítica dirigiu-se ao fato de que os professores tendiam apenas a fazer “uso de exercícios mimeografados e de cópias, e os assuntos trabalhados são retirados das cartilhas, ao invés de serem retirados das vidas das crianças” (p. 60).

A proposta do *Perry Preschool Project* orientava-se para além das questões que abarcavam o apoio ao desenvolvimento sócio-emocional das crianças, bem como a mera aquisição de boas maneiras por parte destas, conforme se apresentava na educação compensatória (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Weikart e seus colaboradores decidiram focar no desenvolvimento cognitivo global. Na fase inicial, se empenharam no sentido de elaborar um programa planejado por educadores que “evitasse uma estrutura rígida e que, simultaneamente, ajudasse a criança a adquirir maturidade intelectual de que iria precisar na escola” (HOHMANN *et al.*, 1979, p. 6).

Segundo Hohmann *et al.* (1979), o processo operacional para construção do programa não foi uma tarefa muito fácil. Primeiro, porque na época era difícil encontrar técnicos adequados, dada a escassez de professores (as) a nível nacional; e, segundo, porque as referências teóricas que pudessem orientar a elaboração prática de um currículo de Orientação Cognitivista para a Educação infantil eram escassas, conforme destacam abaixo, Hohmann *et al.*:

(...) Uma consulta à bibliografia existente revelava pouco mais do que um tratamento filosófico do currículo. Os centros de investigação das universidades tinham os seus mestres e os seus programas “abertos” e os jardins de infância de base cooperativas floresciam em grande escala. Os debates já publicados sobre o currículo a que o pessoal recorria davam ênfase à dinâmica de grupo e ao desenvolvimento físico, social e afectivo, mas não tínhamos acesso a programas especificamente orientados para o sucesso escolar e/ou o desenvolvimento cognitivo (HOHMANN *et al.*, 1979, p.5).

Ressaltam Weikart *et al.* (1970), que, inicialmente, em 1962, a ênfase desse programa estava na promoção de habilidades motoras, visuais, conceitos de número e atividades de enriquecimento de idioma, e que um dos aspectos essenciais do programa eram as visitas domiciliares semanais para cada família com o propósito de envolver a mãe no processo de educação de seu filho. Sobre isso, Hohmann *et al* dizem que:

Durante o primeiro ano, o programa foi manifestamente directivo sem ser especificamente didáctico, mas ao jeito de uma pré-primária organizada do que um centro infantil comunitário de actividades livres. A educadora tinha objetivos provenientes de uma visão bastante tradicional do conteúdo escolar. [...] Apesar de rejeitarmos a ideia de que os objectivos sociais e afectivos genéricos devessem ser o ponto fulcral de um programa pré-escolar, acontecia que tais objetivos estavam muito presentes nos

pensamentos e nas actividades de planeamento pessoal (HOHMANN *et al.*, 1979, p. 08)

O programa apresentava uma grande problemática com relação às formas de orientação dos professores(as) para a crianças e com relação aos interesses dos professores com o programa (HOHMANN *et al.*, 1979). A equipe de professores se apresentava entusiasmada e estava de acordo quanto à necessidade de um “conteúdo” adequado, entretanto, durante as reuniões de planejamento, os professores demonstravam dificuldades de deter atenção com foco na criança e aplicavam o que os apeteassem, sem planejamento central.

Não sendo fácil o início, Weikart foi incentivado pela Comissão de Serviços de Educação Especial a desistir da proposta do programa, visto que acreditavam que as crianças de 3 a 4 anos de idade não possuíam maturidade mental e emocional para conseguir funcionar em contexto escolar.

Frente a esse desafio e persistindo com o *Perry Preschool Project*, Weikart e seus colaboradores lançaram uma proposta de investigação visando acompanhar o progresso das crianças integradas em programa pré-escolar, de modo comparativo ao progresso de crianças que não participavam desses programas, dividindo-as, respectivamente, em dois grupos: “grupo de tratamento” (experimental), com as crianças que participavam de programa pré-escolar; e “grupo de controle”, com aquelas que não participavam desses programas. Hohmann *et al.* (1979, p. 345) nos descrevem que:

Selecionaram 50 crianças ao acaso para serem abrangidas pelo programa, Projecto Ypisilanti Perry Preschool, não recebendo as restantes 65 da educação pré-escolar. As crianças do grupo experimental entraram para a pré-escola em subgrupos de cerca de 12 crianças cada, entrando um grupo por ano, durante cinco anos, a partir de 1962. Durante dois anos letivos, participaram no programa da pré-escolar duas horas e meia por cinco dias por semana. Para além, disso, os educadores visitaram todas as mães e crianças... O pessoal da High/Scope aplicou testes de inteligência e de aproveitamento escolar, periodicamente, até o 8º ano. [...] As crianças do grupo experimental⁶ mostraram mais uma vez ganhos mais rápidos — na leitura, vocabulário e aritmética — que, em vez de desaparecerem com o tempo, aumentaram de modo considerável com os anos.

Conforme se pode ver nas palavras dos autores, as crianças do grupo de tratamento apresentou um amplo desenvolvimento intelectual, reafirmando a hipótese de Weikart e seus colaboradores sobre a importância da vivência pré-escolar para as crianças.

⁶ Anterior a publicação de “*Educar a criança*” o grupo de tratamento era denominado de grupo experimental.

Weikart e seus colaboradores, influenciados pela perspectiva ativa de Jonh Dewey “Aprender Fazendo”, concordavam com três critérios básicos para o desenvolvimento de um currículo efetivo para a pré-escola, a saber:

- (1) O processo de desenvolvimento do currículo deveria ser guiado por uma teoria coerente relativa ao ensino e à aprendizagem.
- (2) A teoria e a prática curriculares deveriam apoiar a capacidade de cada criança para desenvolver potencialidades e competências individuais através da criação contínua de oportunidades que lhes possibilitassem envolver-se em aprendizagens através da ação.
- (3) Professores, investigadores e administradores deveriam trabalhar cooperativamente em todos os aspectos do desenvolvimento curricular, por forma a assegurar que a teoria e a prática fossem consideradas com o mesmo relevo (HOHMANN; WEIKART, 2007, p.3).

Em 1964, encontram subsídios na teoria cognitivista de Jean Piaget (1896-1980) sobre o desenvolvimento infantil, até então desconhecida no contexto americano. “A obra de J. Mc Viker Hunt (1961), intitulada *Intelligence and Experience*, foi a principal referência para se ter conhecimento e compreensão da teoria desenvolvimentista desse teórico suíço”, destacam (HOHMANN *et al.*, 1979, p. 8). De acordo com esses autores, essa obra desfez o mito da inteligência inata e abriu a porta ao debate sobre o papel da educação como auxiliar do desenvolvimento do verdadeiro potencial que toda criança tem.

Conforme ressaltam Weikart *et al.* (1970, p.9), a obra de Piaget tornou-se referência pelo fato deste teórico estar “preocupado em como as crianças pensam e como suas mentes crescem e se desenvolvem”. Considerada a teoria de Piaget e as contribuições filosóficas de Dewey, outra conquista no currículo, de acordo com Hohmann *et al.* (1979), foram as contribuições de Sara Smilansky⁷ (1922-2006) no que se refere ao desenvolvimento da rotina, a interação adulto-criança e à sequência planejamento-trabalho-avaliação⁸ (*plan-do-review*), que se tornou o princípio organizador da rotina diária e permanece até o presente momento.

A partir dos estudos, os princípios do currículo emergiram, na perspectiva da aprendizagem ativa, tendo como corpo central o processo Planejar-Fazer-Rever (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 4).

Para Hohmann e Weikart (2007), uma experiência educativa apropriada do ponto de vista do desenvolvimento consiste em desafiar as capacidades das crianças e dos adultos,

⁷Psicóloga Israelita, foi professora na Universidade de Tel Aviv, em Israel, e pesquisadora do Instituto nacional de pesquisas em Ciências comportamentais para o Centro Ruth Bressler de investigação em Educação. Focou sua pesquisa na formação de reprodução e seus efeitos sobre a criança. Sara trabalhou com Piaget que levou ao desenvolvimento do que eles chamam de três categorias de jogo: sensorio motor, simbólico e com regras.

⁸ Maiores referencias iniciais sobre a proposta de Smilansky podem ser encontradas em *the Cognitively Orientend Curriculum*, de Weikart, Rogers, Adcock e Mcclelland, publicado em 1971.

conforme vão emergindo em cada nível de seu desenvolvimento. Assim, faz-se necessário encorajar e auxiliar tanto as crianças como os adultos a desenvolverem um padrão peculiar de interesses, talentos e objetivos, através de experiências de aprendizagem, quando crianças e adultos se mostram capazes de controlar, generalizar e observar aquilo que aprendem e de relacionar essas aprendizagens com experiências do dia a dia.

Na década de 70, Weikart abandona as escolas públicas de Ypsilant e dá início à Fundação de Pesquisa Educacional *High/Scope*. Embasada extensivamente no trabalho cognitivo-desenvolvimentista de Jean Piaget e seus colaboradores, bem como na filosofia de educação progressiva de John Dewey, o currículo High/Scope tem como um de seus objetivos principais, encaminhar as crianças a uma aprendizagem ativa, de forma que, através de um ambiente propício à aprendizagem, promova o desenvolvimento das crianças, tanto nos aspectos sociais como cognitivos, bem como apoiar a capacidade de cada criança para desenvolver suas potencialidades e competências e levar os professores a trabalhar em equipe.

No início dos anos 70, Weikart e seus colaboradores repensaram a proposta curricular e iniciaram uma nova orientação curricular com ênfase na organização da experiência educativa em torno de experiências-chave e no papel do adulto.

As experiências-chave foram pensadas no sentido de desconstruir a concepção fragmentada do processo de ensino/aprendizagem em torno de determinados conceitos específicos.

É nesse sentido que as experiências-chave não são encaradas como um “conjunto de tópicos específicos para a aprendizagem, mas sim vistas como processos genéricos que surgem ao longo das experiências e vivências do dia a dia” (BRICKMAN; TAYLOR, 1991, p. 61). Essas experiências-chave foram alteradas ao longo da evolução do desenvolvimento do currículo. Na obra *A criança em Ação*, publicada em 1979, encontram-se divididas em torno de quatro grupos, sendo denominadas de socialização; representação e linguagem; classificação e noções de sequência, número, espaço e tempo; e desenvolvimento físico. Já na obra *Educar a Criança*, publicada em 1995, as experiências-chave passaram a ser denominadas de “representação criativa; linguagem e iniciativa e relações interpessoais, movimento, música; classificação; seriação, número espaço e tempo” (HOHMANN; WEIKART, 2007, p.460).

Verifica-se, portanto, que foram décadas de desenvolvimento e refinamento da proposta, cujas mudanças, de acordo com Haddad (2004), se devem a diversos fatores, tais como a implementação da proposta; as repostas das crianças; o trabalho em equipe; a

contribuição de colaboradores; os programas de formação e a ampla aceitação da proposta como guia curricular.

2.1.2 Princípios Básicos do Currículo High/Scope

A concepção curricular apresentada pela abordagem educativa High/Scope, como já apresentada, difere da concepção de um currículo que, em geral, é compreendido como preceito de uma grade curricular que se direciona para a organização das áreas de conhecimento que serão trabalhadas; organização da carga horária e os conteúdos que serão abordados, assentando-se na concepção de um currículo como um plano a ser aplicado, baseado na racionalidade técnica que concebe o currículo de forma estática e linear. Para Dewey:

Vai ela (criança) para a escola. E o que acontece? Diversos estudos dividem a fracionam o seu mundo. A geografia seleciona, abstrai e analisa uma série de fatos, de um ponto de vista particular. A aritmética é outra divisão, outro departamento, a gramática, e assim por diante. (DEWEY, 1978, p. 44).

A concepção do currículo High/Scope vai muito além da compreensão de uma listagem de conteúdo, da dominação do adulto no espaço educativo, das limitações comportamentais das crianças impostas pelo adulto. Ele contempla todo o espaço educativo, envolvido pelos aspectos físicos e humanos, de modo que ofereça boas oportunidades de aprendizagem para as crianças pequenas. Segundo Haddad (2015), o currículo para a educação pré-escolar criado por Weikart e seus colaboradores traz para a educação da criança pequena o seguinte:

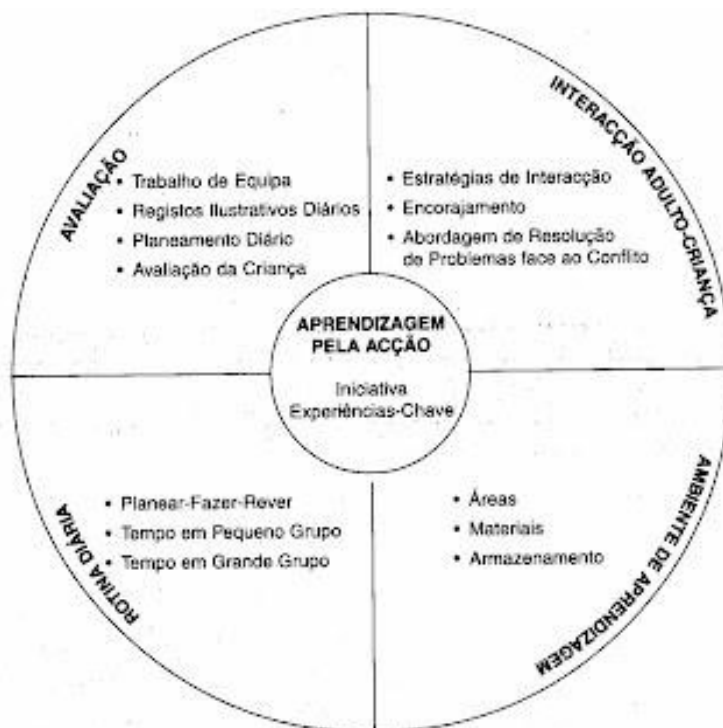
A ideia de que boas oportunidades de aprendizagem andam de mãos dadas com a promoção da iniciativa, da autoestima e das relações interpessoais positivas, com uma organização do espaço e do tempo rica em possibilidades de atividades e experiências, com a presença de adultos que apoiam, encorajam e ampliam as ideias das crianças e com uma sistemática de trabalho em equipe apoiada em registro de observação e avaliação (p. 81-2).

É com base nesta perspectiva que a aprendizagem, embasada por uma concepção construtivista, é permeada todo o tempo por uma proposta de currículo que possibilita interações entre as crianças e o meio físico e humano. De acordo com Hohmann e Weikart (2007), a estimulação da iniciativa das crianças e das suas tendências para as relações interpessoais positivas num contexto de aprendizagem ativa afeta determinantemente o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar e suas realizações enquanto adultos.

No livro *Educar a Criança* (2007), é apresentado o diagrama que traduz a proposta do currículo e nele são apresentados seus componentes. No diagrama, são apresentados os cinco

princípios do currículo: **aprendizagem pela ação; interação adulto-criança; ambiente de aprendizagem, rotina diária e avaliação** que formam o enquadramento da abordagem educativa *High/Scope* (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 9). Estes princípios servem de orientação para os profissionais envolvidos na abordagem.

Figura 1 - Modelo da Roda de Aprendizagem



Fonte- Educar a Criança (2007, p.6)

A partir de agora iremos discorrer sobre os elementos que compõem a roda da aprendizagem.

2.1.2.1 Aprendizagem ativa/ Experiências-chave

Como já referenciado, a aprendizagem ativa ou “aprendizagem pela ação” é a principal ferramenta da abordagem High/Scope, a qual é caracterizada como essencial ao completo desenvolvimento do potencial da criança.

O conceito de aprendizagem ativa adotado tem duas conotações. A primeira está associada à concepção de que a aprendizagem é iniciada pela criança no sentido que é exercitada pela criança, ao invés de ser transmitida ou ensinada. A segunda conotação está

associada à criatividade por parte daquele que aprende e busca construir conceitos para a compreensão de mundo.

Sob esta perspectiva, Hohmann *et al.* (1979, p.14) enfatizam a importância da aprendizagem ativa desta forma:

[...] A aprendizagem activa é condição necessária para a reestruturação cognitiva e, deste modo, para o desenvolvimento, simplificando: as crianças aprendem os conceitos por meio da atividade que é da sua própria iniciativa. Tal atividade exercida num contexto social em que o professor atento e sensível seja observador-participante permite que a criança se desenvolva em experiências que provocam o grau optimal de desequilíbrio cognitivo e, conseqüentemente, o impulso da reestruturação cognitiva.

Aprender, portanto, pela ação, na perspectiva da abordagem, consiste em uma aprendizagem que ocorre pela própria ação das crianças, sobretudo, a partir da sua iniciativa pessoal e a partir do seu desejo inato de explorar o meio. Assim sendo, os interesses pessoais da criança, as suas questões, suas intenções e seus planos são o caminho que a levam à exploração, manipulação e interação, e que lhes permitirão a compreensão da realidade. Como ressalta Haddad (2004, p. 14):

A aprendizagem ativa refere-se às experiências diretas e imediatas que as crianças vivenciam e às quais atribuem significado através da reflexão, construindo um conceito da realidade cada vez mais elaborado.

Dewey (1978, p. 43) defende uma concepção educacional que privilegia a ação do educando e as relações estabelecidas entre a criança e os adultos, em oposição aos modelos tradicionais em que a ação está centrada no papel do professor, conforme se observa na citação seguinte:

A criança vive em um mundo em que tudo é contato pessoal. Dificilmente penetrará no campo da sua experiência qualquer coisa que não interesse diretamente seu bem-estar ou de sua família e amigos. O seu mundo é um mundo de pessoas e de interesses pessoais, não um sistema de fatos ou leis. Tudo é afeição e simpatia, não havendo lugar para a verdade, no sentido de conformidade com o fato externo.

A aprendizagem ativa na perspectiva da abordagem High/Scope se apoia em quatro elementos críticos: *a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações; a motivação intrínseca e a resolução de problemas*, os quais podem ser exteriorizados na brincadeira.

O primeiro elemento “a ação direta sobre os objetos” é compreendido como um dos primeiros princípios da aprendizagem ativa. Nos ambientes organizados, face às necessidades do desenvolvimento das crianças, os materiais (naturais, de desperdício, objetos de casa, brinquedos...) são instrumentos para a prática da aprendizagem ativa. Na utilização destes, as

crianças são capazes de escolher os materiais e decidir como vão utilizá-los, ao passo que apresente suas potencialidades criativas e inventivas.

Hohmann e Weikart (2007, p. 23) destacam que agir sobre os objetos concede às crianças qualquer coisa de real para pensar e conversar como os outros, bem como permite que as crianças comecem a construir gradualmente conceitos abstratos.

O componente seguinte é a “reflexão sobre as ações”, pois a ação por si só não é suficiente para a aprendizagem (HOHMANN; WEIKART, 2007). Como ressalta Dewey (1978), a mera manipulação de objetos não traz efeitos para a aprendizagem. Para compreenderem seu mundo imediato, as crianças precisam interagir de forma consciente e refletida sobre os objetos.

A aprendizagem ativa neste processo de reflexão sobre as ações ocorre na medida em que a reflexão estimula o desenvolvimento do pensamento e da compreensão do mundo. Nesse sentido, a aprendizagem ativa envolve quer as atividades físicas de interação, quer a atividade mental de interpretar os efeitos (HOHMANN; WEIKART, 2007).

O terceiro elemento “motivação intrínseca” diz respeito ao ímpeto de aprender que surge de dentro da criança. “Seus interesses, suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos” (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 23). Nesse sentido, a aprendizagem ocorre na medida em que as crianças combinam e testam objetos para compreendê-los e formarem novos conceitos.

O último elemento reporta-se à “resolução de problemas”. A aprendizagem ativa baseia-se na crença das capacidades das próprias crianças resolverem seus problemas. Nesse contexto “aprendem a não depender demasiado dos outros para saberem como fazer, quando fazer ou por que fazer” (TOMPKINS, 1991, p. 13). Por aprenderem a não depender demasiadamente do outro, o adulto, ao perceber os interesses da criança, deve instigar a formulação de problemas e orientar o processo de investigação, como destaca Pinazza (2007).

Ainda em relação a esse componente, são propostos cinco elementos característicos que podem subsidiar os adultos a identificarem se as atividades propostas envolvem a aprendizagem ativa, quais sejam: *materiais, manipulação, tomada de decisão, linguagem da criança e apoio do adulto*. Esses componentes da aprendizagem orientam todo tipo de experiência e de atividades em que os adultos e as crianças se envolvem durante todo o tempo de trabalho (HOHMANN; WEIKART, 2007).

No contexto dessa abordagem, os adultos encorajam as crianças a se envolverem em experiências-chave, ajudam-nas a aprender a fazer escolhas, a resolver problemas e a se engajar em atividades que promovam o desenvolvimento intelectual, social e físico.

As experiências-chave constituem princípios orientadores do desenvolvimento infantil. Através delas, as crianças em idade pré-escolar, constroem conceitos, desenvolvem a capacidade de usar a linguagem, efetivar seus trabalhos e entender as relações sociais. Dessa forma, as experiências-chave orientam os adultos a observar, apoiar, e planificar atividades para as crianças. Para Hohmann e Weikart:

Enquadradas em asserções concisas, as experiência-chave descrevem o tipo de descobertas que as crianças pequenas podem fazer à medida que se esforçam, **através das suas próprias ações**, por dar sentido ao mundo (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 454-5, destaques dos autores).

A denominação do termo experiências-chave é muito particular da abordagem *High/Scope*. A equipe compreende “*experiências*” como interações contínuas e participativas; e “*chave*” como essenciais” (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 458). Ainda segundo esses autores:

Ao adaptar a expressão “experiência-chave” os técnicos colocaram ênfase naquilo que as crianças conseguem fazer e fazem, tal como assobiar e cavar – isto é, nas crianças a exercitarem as suas capacidades em contextos variados, utilizando materiais interessantes (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 459).

De acordo com Brickman e Taylor (1991), o conteúdo na abordagem é constituído pelas experiências-chave, pois elas são expressas pelas ações das crianças, as quais exercitam suas capacidades de raciocínio em contextos variados e na utilização de materiais.

Segundo Hohmann e Weikart, (2007, p. 461-463), por muitas razões, as experiências-chave são úteis e relevantes para os adultos que trabalham com crianças pequenas, conforme passagem seguinte:

As experiências-chave podem fazer convergir as observações e interpretação que os adultos fazem das acções das crianças;
As experiências-chave podem servir como uma referência transcultural para observar e interpretar as ações das crianças;
As experiências-chave podem ajudar os adultos a manter expectativas razoáveis em relação às crianças;
As experiências-chave podem responder a questões sobre a legitimidade das brincadeiras das crianças;
As experiências-chave podem orientar decisões sobre os materiais e rotina diária;
As experiências-chave permitem aos adultos reconhecer e apoiar as capacidades emergentes das crianças.

Em *A criança em ação* (1979), as experiências-chave abrangiam quatro categorias ou áreas de desenvolvimento: aprendizagem ativa⁹; experimentação e representação

⁹ Aprendizagem estava inserida por compreender que é a peça central e por ela se fazer parte em todas as outras áreas (HOHMAN; WEIKART, 2007).

mentalmente, linguagem; classificação, seriação, conceito de número; relações temporais e relações espaciais.

Observa-se que no livro *Educar a Criança* (2007) a aprendizagem ativa deixa de ser uma experiência-chave e passa ser o princípio central. Dessa forma, as experiências-chave estavam organizadas em torno das seguintes categorias: representação criativa; linguagem e literacia; iniciativa e relações interpessoais; movimento; música; classificação; seriação; número; espaço; e tempo, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1 - Experiências-chave

| EXPERIÊNCIA-CHAVE | EXPERIÊNCIAS-CHAVE | CARACTERÍSTICAS |
|-------------------------------------|--|---|
| Representação criativa | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecer objetos através da imagem, do som, do tato, do sabor e do cheiro. ➤ Imitar ações e som. ➤ Relacionar reproduções, imagens e fotografias com locais e objetos reais. ➤ Fazer-de-conta e representar papéis. ➤ Construir reproduções a partir do barro, de blocos e outros materiais. ➤ Desenhar e pintar. | Descrevem e chamam a atenção para a forma como as crianças pequenas se desenvolvem como construtoras e utilizadoras de símbolos. |
| Linguagem e Literacia | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Falar com outros sobre experiências com significação pessoal. ➤ Descrever objetos, acontecimentos e relações. ➤ Tirar prazer da linguagem: ouvir histórias e poemas, inventar histórias e versos. ➤ Escrever de várias formas: desenhar, garatujar, fazer as formas das letras, inventar ortografias, formas convencionais. ➤ Ler de várias formas: ler livros de histórias, sinais e símbolos, a sua própria escrita. ➤ Ditar histórias. | Fazem emergir uma imagem das crianças em idade pré-escolar como comunicadores natos. As três primeiras experiências-chave centram-se no falar e ouvir e as outras três centram-se na leitura e escrita. |
| Iniciativa e relações interpessoais | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fazer e expressar escolhas, planos e decisões. ➤ Resolver problemas experimentados ao brincar. ➤ Responsabilizar-se pelas suas próprias necessidades. ➤ Exprimir sentimentos através das palavras. ➤ Participar em rotinas de grupo. ➤ Ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros. ➤ Desenvolver relações com crianças e adultos. ➤ Criar e experimentar brincadeiras cooperativas. ➤ Lidar com conflitos sociais. | Permitem uma imagem nítida das formas como as crianças mais pequenas estão a descobrir e estão a descobrir os outros. As cinco primeiras experiências-chave centram-se na iniciativa e no autoconhecimento. Já as outras centram-se nas relações interpessoais. |
| | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mover-se de formas não locomotoras. | Descreve como as crianças se |

| | | |
|---------------|---|--|
| Movimento | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mover-se de forma locomotoras. ➤ Mover-se com objetos. ➤ Exprimir criatividade no movimento. ➤ Descrever movimentos. ➤ Movimentar-se seguindo diretrizes. ➤ Sentir e exprimir um ritmo cadenciado. ➤ Mover-se repetindo sequências de gestos ao som do mesmo ritmo. | desenvolvem fisicamente. As cinco primeiras experiências-chave focalizam-se na experiência e descrição do movimento |
| Música | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mover-se ao som da música. ➤ Explorar e identificar sons. ➤ Explorar a voz ao cantar. ➤ Criar melodias. ➤ Cantar canções. ➤ Tocar instrumentos musicais simples | Chamam atenção para a forma como as crianças se desenvolvem enquanto criadoras de músicas. As três primeiras experiências-chave centram-se na exploração da música e as demais centram-se no fazer música. |
| Classificação | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Explorar e descrever semelhanças, diferenças e atributos de objetos. ➤ Distinguir e descrever formas. ➤ Separar e emparelhar. ➤ Utilizar e descrever alguma coisa de diversas formas. ➤ Pensar em mais do que um atributo ao mesmo tempo. ➤ Distinguir entre “alguns” e “todos”. | Proporcionam um quadro global sobre a maneira como as crianças ordenam e organizam suas observações. |
| Seriação | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comparar atributos (mais comprido, curto, longo). ➤ Colocar diversos objetos, um após o outro. ➤ Ligar um conjunto de objetos ordenados a outro conjunto. | Descrevem a maneira como as crianças criam ordem baseada nas diferenças. |
| Número | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comparar o número de objetos em dois conjuntos para determinar “mais”, “menos”, o “mesmo número”. ➤ Fazer corresponder dois conjuntos de objetos um a um. ➤ Contar objetos. | Salientam como as crianças desenvolvem a compreensão da natureza e o uso dos números. |
| Espaço | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Encher e despejar. ➤ Encaixar objetos e separá-los. ➤ Modificar a forma e disposição de objetos. ➤ Observar pessoas, locais a partir de diferentes pontos de vista espaciais. ➤ Interpretar relações espaciais em desenho, imagens e fotografias. | Apresentam uma imagem composta pelas coisas que as crianças fazem para serem capazes de construir e compreender as relações espaciais. |
| Tempo | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Iniciar e interromper uma ação de acordo com um sinal. ➤ Experimentar e descrever movimentos de diferentes ritmos. | Descrevem as formas que as crianças estão a experimentar e a começar a compreender o tempo. |

Fonte: Hohmann; Weikart, 2007, p. 475-772

2.1.2.2 Organização do espaço

Na abordagem *High/Scope*, a organização do espaço é uma dimensão fundamental do currículo. Os princípios da organização do espaço na perspectiva da abordagem se opõem à ideia de que aprendizagem ocorre por meio do ensino diretivo e sequenciado, bem como difere das propostas que compartimentalizam e delimitam os espaços, organizam pobremente os ambientes externos e internos e centralizam o poder na ação pedagógica do adulto, o qual limita o acesso das crianças aos materiais e ao espaço.

A abordagem *High/Scope* pressupõe a organização de um ambiente planejado e equipado, de modo a apoiar as várias possibilidades de brincadeiras, a experimentação, a interação e o encorajamento nas escolhas de materiais e atividades durante o dia.

De acordo com Hohmann e Weikart (2007, p. 162):

As crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente; falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seu objetivos e interesses.

O livro *Educar a Criança* (2007) dedica um capítulo inteiro a esse tema traçando orientações bastante práticas para a organização do espaço. De acordo com Hohmann e Weikart (2007), o espaço na perspectiva da abordagem deve ser atraente para as crianças; dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades; as áreas de interesse devem assegurar a visibilidade dos objetos e materiais e a locomoção entre diferentes áreas; os materiais e objetos devem ser numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras; os objetos e materiais devem refletir o tipo de vida e as experiências familiares das crianças. No entanto, as áreas e os materiais, por sua vez, são propostos como exemplos, e não como um manual para ser seguido, uma vez que os materiais e as áreas devem se adequar à realidade específica de cada instituição e proposta de ambiente.

Hohmann e Weikart (2007) se orientam por uma percepção de que o espaço seja convidativo às crianças. Assim, são apresentadas algumas características para a organização deste espaço: suavidade nos materiais e locais onde as crianças possam brincar; quinas arredondadas que minimizem a possibilidade de contato com a superfície que possa machucar alguém; cores e texturas agradáveis; materiais naturais e luz, como uso de materiais em madeiras e a luz natural; e lugares tranquilos que proporcionam às crianças espaços para parar e sentirem-se à vontade.

Outro aspecto importante é que o espaço deve ser dividido em áreas bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras e atividades que as crianças gostem, como a exploração sensorial, a construção, a invenção, a teatralização e os jogos simples.

Segundo Hohmann e Weikart (2007), os espaços são definidos de modo que as crianças possam envolver-se numa grande diversidade de brincadeiras individuais ou coletivas, a partir de explorações, construções, jogos de faz-de-conta, pinturas; arrumação do espaço de acordo com seus interesses e planos, bem como a sensação de valorização, de competência e curiosidade.

As áreas de interesse propostas para compor o ambiente de aprendizagem são: blocos, casa, artes, brinquedos, leitura e escrita, carpintaria, música e movimento, e computadores.

As áreas de interesses são organizadas de forma a assegurar a visibilidade e a possibilidade de locomoção entre diferentes áreas, e os materiais devem ser adequados e diversificados de modo que possam apoiar as experiências lúdicas e devem refletir a vida familiar das crianças. Assegurar a visibilidade significa dizer que quando uma criança estiver em pé, ela possa observar as demais crianças nas outras áreas.

Para Hohmann e Weikart, (2007, p.173), a flexibilidade, definida como “*utilização múltipla*”, compreende o uso do espaço e de materiais de diferentes formas. Tem como exemplo um sofá que pode ser um lugar agradável para ler um livro, ou cama de hospital de “faz-de-conta”. Para Haddad (2002, p. 23), um ambiente assim organizado é aquele que:

Permite às crianças atuarem de forma independente a exercerem o máximo de controle possível sobre ele, além de proporcionar diferentes tipos de interação e apoiar uma grande diversidade de experiência lúdica.

A proposta de divisão por áreas de interesse também inclui a área externa. Deve prover possibilidades para as crianças estarem livres para correr, andar de bicicleta, empurrar e puxar veículos de roda, pular e saltar, balançar, cavar, construir; áreas em que possam explorar e apreciar os diferentes elementos da natureza: morros, vales, sombras, grama, pedra, água, plantas, árvores, flores, incluindo contrastes de sombras, cores e texturas; e áreas em que possam desenvolver diferentes habilidades que não são possíveis em ambientes internos. Da mesma forma que nas áreas internas, os materiais devem estar disponíveis e organizados de maneira que promovam a aprendizagem ativa de maneira segura.

A seguir, são apresentadas algumas estratégias para a organização do espaço, conforme sugeridas por Hohmann e Weikart (2007).

Área de blocos

Conforme, Hohman e Weikart (2007, p.184), “quase todas as crianças gostam de brincar na área de blocos e conseguem descobrir coisas interessantes para fazer com esse tipo de material, mesmo que antes nunca tenham brincado com peça ou bloco de construção”. As crianças pequenas sem muito conhecimento dos blocos podem divertir-se apenas pondo-os ou retirando-os das prateleiras, amontoando-os em altura, e carregando-os para dentro de caixas. Posteriormente, passam a fazer testes de equilíbrio, inclusão, padronização e simetria. Na medida em que elas brincam, os educadores identificam e apoiam as suas atividades de exploração, imitação, resolução de problemas espaciais, seriação, comparação e faz-de-conta. Um conjunto de blocos pode se transformar em prédios, estradas, fazendas.

Haddad (2015) traz à tona a forte herança dos blocos de construção, por se constituir como um dos mais antigos acervos de materiais pensados para crianças. A pesquisadora enfatiza que, segundo fontes diversas, a série de blocos projetados por Froebel, desenvolvida da década de 1840, para uso do jardim de infância, é considerada os primeiros brinquedos educativos do mundo, aliada aos dons que criou. A pesquisadora ainda dá destaque aos trabalhos desenvolvidos em 1905 pela americana Patty Hill, com a criação de um conjunto de blocos 16 vezes maior do que o proposto por Froebel, bem como o trabalho desenvolvido por Caroline Pratt, educadora progressista, que, em 1913 criou um conjunto de blocos de madeira de tamanho médio, que até o presente faz parte de grande parte das instituições de educação infantil em vários países do mundo.

Quadro 2 - Organização da área de blocos

| LOCALIZAÇÃO | MATERIAIS | ARRUMAÇÃO ACESSÍVEL |
|---|--|--|
| Situada em local amplo e central, pois as brincadeiras das crianças que envolve blocos são amplamente sociais. Está afastada da área de brinquedos com rodas grandes e longe de zonas de passagem, para que seja possível a construção de estruturas, reduzindo-se aos riscos de desmoronamento. | Materiais de construção: grandes blocos, rampas, cartões, blocos de formas, blocos pequenos, blocos feitos de pacotes de leite, pedaços de carpete, lençóis, cobertores, tendas, caixas de empacotar, tábuas etc. | Blocos grandes e pesados, caixas, pedaços de carpetes, veículos de madeira podem ser arrumados no chão em caixas ou locais com etiquetas claramente visíveis. Podem arrumar blocos por tamanho, se for em caixa por cores. Separar por prateleiras os tamanhos dos carros. |
| | Materiais de juntar e separar: carros e caminhonetes de plásticos, blocos de plásticos e madeiras que se interligam. | |
| | Materiais de faz-de-conta: veículos de construções e agrícolas; aviões, helicópteros, barcos, bonecos e bonecas, animais de madeiras, borracha, ou plásticos que sejam conhecidos pelas crianças. | |

| | | |
|--|--|--|
| Próximo à área de casa, pois permite que as crianças a utilizem de forma simultânea. | Fotografias de referências: fotografias das casas das crianças, dos seus bairros, de desenhos das construções de blocos feito pelas crianças. | |
| | Materiais de encher e esvaziar: caminhonete de carga e descarga; caixas, cartões, cestos, latas, baldes; pequenos. | |

Fonte: Hohmann; Weikart, 2007, p.184-187

Área da casa

De acordo com os autores Hohmann e Weikart, (2007), na área da casa, podem existir lugares para as brincadeiras individuais ou brincadeiras que impliquem a cooperação. Nessa área, acontecem diversos tipos de brincadeiras, pois as crianças estão envolvidas em atividade de exploração, imitação e faz-de-conta. Ainda, segundo esses autores (2007, p.187), nessa área, muitas crianças brincam de representar a família, representam também acontecimentos que experienciaram. As representações possibilitam o desenvolvimento de uma imagem coerente do seu mundo mais imediato.

Quadro 3 – Organização da área da casa

| LOCALIZAÇÃO | MATERIAIS | ARRUMAÇÃO ACESSÍVEL |
|--|---|---|
| <p>Dado que a brincadeira na área da casa muitas vezes se alarga para área de blocos, a localização destas duas deverá ser próxima</p> | <p>Equipamentos de cozinhar e comer: geladeira, fogão, mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, panelas, peneiras, rolos de massa, esponjas, toalhas, caixas e embalagens de produtos que as crianças conheçam bem como sementes e grãos, entre outros.</p> <p>Utensílios de culinária: utensílios para assados e grelhados; espumadeiras, espátulas, conchas; batedores de ovos; triturador; ralador; chaleira; cafeteira; peneira; abre latas; entre outros.</p> <p>Instrumentos de padaria: panelas e formas de bolo de vários tamanhos; copos de mistura; copos e colheres de medida; rolo de massa; pratos rasos, de sopa; toalhas de mesa.</p> | <p>Pendurar tachos, panelas, utensílios, em cabides de parede, descrevendo a sua configuração na parede e colocando rótulo.</p> |
| | <p>Matérias de faz-de-conta: telefone, animais de pelúcia, fantasia tanto de profissões quanto de super-heróis, espelho, maquiagem, óculos, enfim, cama, teclado de computador, máquina de lavar, caixa de ferramentas, frigideira, plantas. É de suma importância que todos os bonecos presentes nas áreas sejam multirraciais, com diversas texturas de cabelo, característico de diferentes povos</p> | |
| | <p>Matérias de casa: fotografias de casa, cobertores, almofadas, toalhas de praia, plantas verdadeiras e regador.</p> | |

Fonte: Hohmann; Weikart, 2007, p.187-192

Área de arte

Segundo Hohmann e Weikart, (2007, p.194), “esta área para as crianças é um lugar para exploração dos materiais. Elas misturam, cortam, desenham, testam cores, furam, alisam, colam, raspam, fazem cartões, chapéus, bolo de aniversário”.

Quadro 4 - Organização da área de Artes

| LOCALIZAÇÃO | MATERIAIS | ARRUMAÇÃO ACESSÍVEL |
|--|---|--|
| <p>Nesta área, a água, a luz devem ser adequadas, chão fácil de limpar, muitas superfícies de trabalho e lugares para secar e expor os projetos realizados.</p> <p><i>Água:</i> as crianças necessitam de água para fazerem tintas, lavar as mãos. Assim se faz importante ter próximo um lavatório baixo. Caso não tenha, são recomendados baldes com água.</p> <p><i>Luminosidade:</i> localizar a área próximo às janelas, pois permite que as crianças executem os seus trabalhos sob a luz natural e percepcionem as cores e descubram relações entre luz e cor.</p> <p><i>Chão fácil de limpar:</i> um chão mosaico é habitualmente adequado. Caso cubra o chão com jornal ou panos.</p> <p><i>Superfície de trabalho:</i> as crianças necessitam de espaço para trabalhar e espalhar suas iniciativas artísticas, mas para isso é preciso mesas baixas, balcões, cavalete, espaço macio no chão.</p> <p><i>Espaço para secagem:</i> cordas para secar, cavaletes.</p> | <p>Materiais de papel: papel simples para desenhar, papel de jornal, autocolante, catálogos de revista, amostra de papel de paredes, entre outros.</p> | <p>A melhor maneira de arrumar o papel é colocá-lo horizontalmente numa prateleira, onde possa ficar protegido e facilmente acessível às crianças. Pequenas peças como lápis de cera, lápis de cores, giz, tesouras, canetas de feltros podem ser arrumados em caixas de plástico transparentes, caixas de charutos sem tampa ou numa sapateira colocada na parede.</p> <p>A área externa por si só já é um lugar privilegiado para os trabalhos artísticos em grande escala, pois podem pegar grandes rolos, explorar o espaço artisticamente.</p> <p>Quadros, imagens e reproduções penduradas onde as crianças possam observar.</p> |

Fonte: Hohmann;Weikart (2007, p.194-196)

Área de brinquedos

Como nas outras áreas, nessa área as crianças podem brincar coletivamente ou individualmente. Brincam com jogos simples e conjuntos de materiais lúdicos que podem ser testados e manipulados de diversas formas, ora simples, ora complexas, ressaltam Hohmann e

Weikart (2007). É sugerido que também sejam colocados brinquedos grandes no chão, num local onde as crianças os possam ver a partir de vários cantos da sala.

Quadro 5 - Organização da área de brinquedos

| LOCALIZAÇÃO | MATERIAIS | ARRUMAÇÃO ACESSÍVEL |
|---|---|---|
| <p>Longe das áreas de blocos e de casa. Embora os materiais dessa área sejam de pequena dimensão, elas precisam de espaço para espalharem os brinquedos.</p> <p><i>Espaço para exploradores e para simuladores:</i> por vezes esta área se torna uma área de abastecimento de material para a brincadeira de faz de conta iniciada em outra área.</p> | <p>Materiais de classificar e de pequenas construções: botões, cordões, conchinhas, pedras, cubos, materiais que remetam a pisos, copos de plástico, colher de pau; cubos de construção.</p> | <p>As paredes e os armários de prateleiras baixas ajudam a definir a área de brinquedos.</p> <p>Os conjuntos de brinquedos em caixas adequadas e um rótulo em cada caixa com a imagem do objeto guardado.</p> |
| | <p>Materiais de montar e desmontar: brinquedos de madeira, blocos de encaixe, figuras de encaixe, ímãs, balanças, conjunto de classificação de formas.</p> | <p>Quanto a objetos com molas, máquina de costura e balança, é preferível deixá-los em cima da prateleira sem nenhuma caixa.</p> |
| | <p>Materiais de brincar e faz de conta e jogos: quebra-cabeça com imagens conhecidas das crianças com fotos de seus pais, amigos, vizinhos, além de paisagens.</p> | |
| | <p>Jogos: de carta simples; carta de jogos de memória; dominós (de imagens e de texturas).</p> | |

Fonte: Hohmann;Weikart (2007, p.199-202)

Área da leitura e da escrita

Neste local, as crianças observam, lêem livros, simulam leituras com base nas figuras, inventam e escrevem as suas próprias histórias a sua maneira e em pistas virtuais contidas nas imagens, também ouvem histórias. As crianças em idade pré-escolar, habitualmente, escrevem usando garatujas, desenhos e letras inventadas. Segundo os autores, essa prática é importante já que marca o início dos “comportamentos de leitura e escrita” (idem, p. 203).

Quadro 6 - Organização da área da leitura e escrita

| LOCALIZAÇÃO | MATERIAIS | ARRUMAÇÃO ACESSÍVEL |
|--|---|--|
| <p>Esta área encontra-se frequentemente próxima da área das atividades artísticas de forma que as crianças facilmente possam acrescentar materiais de escrita sempre que necessário.</p> <p>Longe das brincadeiras vigorosas.</p> <p>Um local que seja possível que as crianças se sentem junto a uma janela e deixe entrar a luz natural.</p> | <p>Livros de histórias com imagens (com palavras e sem palavras), temas típicos de várias culturas, formatos diferentes, em idiomas diferentes, com imagens de pessoas com deficiências físicas, psicológicas, poesias, álbuns de fotos com fotos as próprias crianças, revistas diversas.</p> | <p>As prateleiras que possibilitam a colocação do livro com a capa à vista são preferíveis, tornando-se fácil para as crianças escolher a alcançar o que querem “ler”.</p> <p>Os materiais podem ser arrumados da mesma maneira que os materiais da área artísticas.</p> |
| | <p>Materiais de escrever: papel liso de diversas cores e tamanhos, blocos de notas, agenda telefônica, lapiseira, lápis coloridos, carimbos, durex e fitas coloridas e máquina de escrever.</p> | |
| | <p>Revistas: bonecos para complementar histórias; bonecos comercialmente adquiridos ou feitos pelos próprios alunos para reproduzir histórias; incluir mobiliário.</p> | |

Fonte: Hohmann; Weikart (2007, P. 202- 204)

Área da carpintaria

Neste ambiente, as crianças costumam utilizar as ferramentas que são utilizadas pelos adultos. Elas as utilizam para exteriorizarem suas forças, compreender seu uso, se satisfazer, construir carros, camas. De acordo com Hohman e Weikart, (2007, p. 205), “neste processo as crianças podem incorporar materiais da área das atividades artísticas como cola e limpadores de cachimbos; outras podem transportar os seus trabalhos para a área das artes para serem pintados”.

Quadro 7 - Organização da área da carpintaria

| LOCALIZAÇÃO | MATERIAIS | ARRUMAÇÃO ACESSÍVEL |
|--|---|--|
| <p>Pode ser situada no exterior, num local distante dos caminhos usados pelas crianças para conduzir os triciclos e bicicletas.</p> <p>No interior faz sentido</p> | <p>Ferramentas, pedaços de madeira, materiais de construção e objetos que unam as partes como pregos, grampos, lixas, óculos de segurança.</p> | <p>As ferramentas podem ficar em cabides com ganchos ou armazene-as em prateleiras baixas com bastante espaço para cada ferramenta ficar claramente associada a um local específico.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| localizá-la próximo a áreas artísticas, uma vez que as crianças utilizam as duas áreas simultaneamente. | | Os pregos e materiais de junção podem ser arrumados em caixa com rótulos compostos por imagens dos próprios materiais. |
|---|--|--|

Fonte: Hohmann;Weikart, (2007, p.205-206)

Área de música e movimento

Aqui as crianças gostam de explorar os instrumentos, os sons que produzem e os movimentos, criar as suas próprias músicas, danças e jogos, ressaltam Hohmann e Weikart, (2007).

Quadro 8 - Organização da área de música

| LOCALIZAÇÃO | MATERIAIS | ARRUMAÇÃO ACESSÍVEL |
|--|--|---|
| Faz sentido situá-la junto as áreas mais barulhentas como a da casa, dos blocos e da carpintaria, e longe das áreas de livros e artística. | Instrumentos de percussão: tambores e pandeiros, ferrinhos, maracás, sinos, xilofones, metalfones, pequenos pianos. | Os instrumentos em cabides ou arrume-os em prateleiras baixas, colocando rótulos das prateleiras e cabides. |
| | Instrumentos de sopro fino: apitos, flautas, harmônicas | |
| | Instrumento de gravação: gravador, CD que inclua gravações de música de vários estilos tradições e culturas. | |
| | Para dançar: lenços, faixas, grandes arcos de plástico | |

Fonte: Hohmann;Weikart, 2007, p. 207-208

Área externa

Conforme Hohman e Weikart (2007), as crianças na área externa evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram quando estão no espaço interno, pois podem, por exemplo, mostrar a capacidade de equilíbrio e serem boas construtoras de imaginação. Nessa abordagem elas são livres para correr, dançar, andar com brinquedos de roda, empurrar, puxar carrinhos de mão, atirar bolas, descer montes de rolar.

Quadro 9 - Organização da área externa

| LOCALIZAÇÃO | MATERIAIS | ARRUMAÇÃO ACESSÍVEL |
|---|--|--|
| <p>Situadas num espaço de campo aberto ou num recinto imediatamente adjacentes às áreas internas, de forma que as crianças possam deslocar-se rapidamente e em segurança do interior para o exterior.</p> <p>É importante separar áreas para as brincadeiras fisicamente mais intensas de áreas de brincadeiras menos intensas.</p> | <p>Estruturas físicas para subir, descer, escorregar, brinquedos com rodas para empurrar e puxar; material solto para explorar, fazer-de-conta, colchões antigos, cordas, bolas, cesto de basquete, caixas, jogos de atirar tiro ao alvo, materiais de construção, materiais para brincar na areia e água, instrumentos musicais, equipamento de jardinagem.</p> | <p>Os brinquedos de rodas precisam de um lugar seguro que esteja protegido durante a noite. Os demais podem ser guardados em salas ou galpões.</p> |

Fonte: Hohmann; Weikart (2007, p.212-215)

Na visão de Oliveira-formosinho (1998, p. 155), este tipo de organização em áreas, “permite que as crianças tenham uma vivência plural da realidade e da construção da experiência dessa pluralidade”. As crianças nesse contexto ficam imersas no cotidiano através da experimentação de “papéis sociais, das relações interpessoais, dos estilos de interação, constituindo assim, o tecido social básico”. Para Hohmann e Weikart:

A imersão de que se fala é, entretanto, uma imersão que permite tomar uma certa distância da realidade. A criança não está no correio da sua cidade. Está na sua sala de aula onde aquela área, a área de comunicação, surgiu de uma visita ao correio. Todo esse jogo permite que ela fique imersa em uma experiência e mantenha, ao mesmo tempo, uma certa distância da mesma (*idem*, p. 156).

Para Haddad (2002, p. 23), a organização dos espaços em áreas organiza as ações, intenções, movimentos e relações das crianças, em contraste com os espaços vazios característicos da maioria dos programas que se destinam ao cuidado e à educação da criança pequena em nosso país.

Ainda segundo a autora, essa ideia de organização dos espaços como componente do currículo e enquanto espaço de liberdade e independência emerge de pioneiros como Froebel e Montessori, os quais objetivavam a desconstruir o modelo de uma educação centrada no adulto e na configuração de um espaço em que era composto por carteiras enfileiradas, móveis fixos e prateleiras altas.

De acordo com Hohmann e Weikart (2007), enquanto as áreas de interesse proporcionam uma estrutura para o espaço físico, a rotina diária oferece uma estrutura de acontecimentos diários. Para tanto, seguiremos na compreensão da rotina diári

2.1.2.3 Rotina Diária

Na educação infantil, a rotina constitui-se como um dos elementos indispensáveis ao desenvolvimento das crianças. A depender da forma de como é planejada, pode proporcionar às crianças um sentimento de estabilidade, segurança, conquista da autonomia, bem como das noções de organização espaço-temporal.

Nessa perspectiva, a abordagem *High/Scope* traz a compreensão da importância da rotina diária como sendo um dos elementos propícios ao desenvolvimento das crianças, uma vez que visa gerar oportunidades para a aprendizagem ativa. Esse entendimento, por sua vez, se materializa a partir de elementos como o processo Planejar-Fazer-Rever, o tempo em pequeno e grande grupo, o tempo em área externa, o tempo de transição, de alimentar-se e descansar.

Conforme Hohmann e Weikart (2007, p. 224):

No currículo *High/Scope*, uma rotina consistente é muito mais do que um conjunto de rótulos para uma série de atividades. A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problema.

Da mesma forma que as áreas de interesse descritas acima provêm de uma estrutura para o espaço físico, a rotina diária oferece uma estrutura para os eventos do dia – uma estrutura que define de uma maneira bastante flexível, como as crianças usam as áreas e o tipo de interações que irão estabelecer com seus pares e com os adultos em momentos particulares. Embora a rotina pressuponha diferentes momentos durante o período ou dia da criança na instituição, ela não define o que as crianças realizarão em cada um desses momentos. Ao invés disso, a rotina é pensada para apoiar as iniciativas da criança, dando-lhe tempo para expressar os seus objetivos e as suas intenções, para prosseguir com as suas iniciativas e opções de interação, de materiais e de resolução de problemas. De acordo com Hohmann e Weikart:

Esta centralização nas iniciativas das crianças liberta os adultos da sua supervisão constante para as manter “na linha”. Libertos da necessidade de gerir as crianças e fazer coisas para elas, os adultos envolvem-se completamente no apoio e encorajamento das crianças para que façam e digam as coisas de forma autônoma” (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 224).

Essa descentralização do poder do adulto na rotina fornece uma *organização social*, na qual, segundo Hohmann e Weikart (2007), possibilita a criação de uma *comunidade apoiante* nas interações sociais em desenvolvimento, as quais são governadas pelo princípio do

controle compartilhado. Esse modelo, baseado em uma organização social, apoia-se no planejamento cuidadoso e diário por parte dos adultos, bem como na capacidade destes em responder de forma apropriada aos interesses e às ideias espontâneas das crianças.

Os segmentos da rotina diária na abordagem *High/Scope* ocorrem numa sequência previsível e os adultos realizam planos diários para cada parte do dia. No entanto, a rotina ainda é flexível na forma como os adultos planejam essas atividades, quando compreendem que “nunca” podem prever os acontecimentos e as ações das crianças, as quais podem ser expressas por gestos ou falas. Como ressaltam Hohmann e Weikart (2007, p. 227), “a rotina diária tem o potencial de ensinar aos adultos qualquer coisa nova sobre cada criança em cada dia que se passa”.

Em síntese, o planejamento da rotina visa gerar oportunidade para a aprendizagem ativa, a partir de uma ampla gama de experiências e de interações que se organizam por meio dos seguintes segmentos temporais: processo Planejar-Fazer-Rever, tempo em pequeno grupo, tempo em grande grupo, tempo de área externa, tempo de transição, comer e descansar.

A sequência Planejar-Fazer-Rever é habitualmente o tempo mais longo e mais intenso do dia. Nesse momento, as crianças decidem o que fazer, começam a fazer o que escolheram e partilham o que fizeram.

O tempo em pequenos grupos é o momento em que os adultos apresentam uma atividade que será desenvolvida em pequenos grupos por um determinado período. Apesar das ideias partirem dos adultos, as crianças ficam livres para realizá-las a sua maneira. É um tempo destinado à experimentação e à resolução dos problemas, tendo em vista que a atividade foi direcionada pelos adultos. Conforme Hohmann e Weikart:

Grupos pequenos de 5-10 crianças e um adulto reúnem-se em vários locais – no chão, no exterior e em volta da mesa – para experimentar os materiais, perseguir um interesse expresso ou usar materiais para resolver um problema. [...] Os adultos encorajam as crianças a fazer escolhas e tomar decisões sobre como utilizar os materiais e a descrever nas suas próprias palavras aquilo que estão a fazer (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 229).

Nesse momento, as crianças têm oportunidades para se conectarem com novos materiais e realizarem experiências, a partir das interações e contatos regulares com os colegas. Geralmente, as crianças se reúnem sempre com o mesmo grupo e o mesmo adulto, bem como escolhem o local onde querem se reunir.

Habitualmente, nas escolas, o grande grupo é realizado no início do dia, para que as notícias sejam explanadas e seja realizada a chamada. Na proposta do programa *High/Scope*, esse momento constrói nas crianças o sentido de comunidade, pois é o momento em que elas

se reúnem e apresentam iniciativas para as atividades de cantar, movimento e música, leitura de histórias e dramatizações. Essa proposta “dá às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntos, gostarem de estar em conjunto e construir um repertório de experiências comuns, destacam Hohmann e Weikart (2007, p. 231).

O tempo de recreio é determinado para brincadeira “física, vigorosa, barulhenta” na área externa. As crianças, no período de 30 a 40 minutos, podem explorar todo o ambiente à sua maneira. Durante esse período, os adultos acompanham as crianças, conversam com elas e as apoiam em suas ações. Sobre isso os autores Hohmann e Weikart dizem que:

O tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais. Permite também aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis (HOHMANN; WEIKART, 2007, p.231).

Os tempos de transição são os períodos em que as crianças passam para outra atividade, assim como de casa para a escola e desta para a casa. O período de transição de atividades sempre é considerado perturbador para as crianças. Para tanto, a abordagem *High/Scope* se propõe a “fazer destas mudanças potencialmente perturbadoras um momento que venha a ser, para as crianças, tão calmo e interessante quanto possível”.

O tempo de comer e de descansar é o momento de compartilhar comida saudável no contexto social, repousar ou realizar alguma atividade que seja mais calma.

De acordo com Oliveira-Formosinho (1998, p. 158):

Criar uma rotina é basicamente isso: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas. O desenvolvimento é lento, requer tempo, mas o tempo por si só mesmo, pelo simples fato de passar no relógio, não produz desenvolvimento.

Com efeito, a proposta da rotina para a educação infantil na abordagem *High/Scope* “oferece um enquadramento estável no qual as crianças – confiantes na atenção total dos adultos e apoiados por uma rede social caracterizada pela segurança – podem sem perigo iniciar, refletir sobre, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela ação” (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 227).

Nesta pesquisa, a maior ênfase será dada no momento da sequência Planejar-Fazer-Rever, tendo em vista que as práticas de estágio se direcionaram para a implementação dessa sequência, que é a parte central da Abordagem. Nesse sentido, foi dada uma maior ênfase nesse componente da rotina.

A sequência Planejar-Fazer-Rever (P-F-R)

A sequência P-F-R é a peça central da abordagem de aprendizagem pela ação da abordagem *High/Scope* e engloba todos os elementos contidos nesse tipo de aprendizagem, a saber: materiais, manipulação, escolhas, linguagem das crianças e apoio dos adultos. Esse processo é considerado o segmento mais longo do dia – durando, aproximadamente, uma hora e meia. Segundo Hohmann e Weikart (2007, p. 246), “a sequência Planejar-Fazer-Rever permite às crianças agir com intencionalidade e recriar as suas experiências mais memoráveis”.

O elemento inicial da sequência P-F-R é o planejamento. O planejamento possibilita às crianças um maior envolvimento e uma maior concentração nas brincadeiras, assim como apoia o desenvolvimento de atividades lúdicas progressivamente mais complexas. Para Hohmann e Weikart:

Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas (HOHMANN; WEIKART, 2007 p. 247).

Conforme os autores, o planejamento é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas. Quando planejam, as crianças pequenas passam por uma grande diversidade de ações mentais, tais como a definição de objetivos, a antecipação de ações, a expressão de intenções e os interesses pessoais, a transformação de intenções em objetivos, a ponderação e a realização de mudanças. Logo, participando do processo de planejamento diariamente, as crianças crescem habituadas a comunicar suas intenções aos outros antes de as colocarem em prática, o que as ajudam na tomada de consciência sobre sua capacidade para dar forma e controlar as suas próprias ações.

Estratégias de planejamento, sejam elas realizadas pela criança ou adulto, são essenciais para a efetivação do processo. Diante disso, os adultos lançam mão de alguns jogos e experiências especiais para facilitar as antecipações dos planos. No livro *Educar a Criança* (2007), são propostos jogos de visibilidade (viagens guiadas, exposições, comboio e coleções); jogos de grupo (arco, bola, objeto que gira, símbolos, rimas); acessórios e colaborações em parcerias (monóculos, telefones, fantoches, gravador, pares de crianças); e representações (fotografias, mapa, desenhos e escritos), como estratégias para o planejamento.

A utilização das estratégias, como instrumento de apoio ao planejamento para estimular as competências linguísticas e as intenções de brincadeiras, possibilita às crianças indicarem seus planos por meio de gestos, ações e palavras.

Expressar intenções através de gestos e ações significa dizer que as crianças, algumas vezes, planejam através do ato de apontar com o dedo as áreas de interesses para alguma pessoa; pelo início da atividade escolhida, indo ao encontro do brinquedo; através do contato direto com o adulto, levando-o para área ou brinquedo escolhido. O adulto, nesse sentido, assume um papel imprescindível no apoio e na compreensão desses planos. Como ressaltam Hohmann e Weikart (2007, p. 259):

É frequente que, quando as crianças pouco verbalizadoras sentem confiança através da compreensão que os adultos demonstram dos gestos que fazem e pela ausência de pressão para falar, começam, automaticamente, a juntar palavras a esses gestos.

Durante o processo e apoio coerente do adulto, as crianças começam a expressar suas intenções através das palavras. Assim, a maioria das crianças responde, oralmente, ao tipo de pergunta: o que gostarias de fazer? Muitos dos planos, inicialmente, são realizados com palavras únicas, a saber: “carro”, “boneca”. Posteriormente, as crianças respondem com frases simples: “com papel e cola” ou “ali com David”. Após essa fase, as crianças passam a elaborar frases mais complexas, do tipo: “Vou jogar um jogo no computador” e formar frases em parágrafos inteiros: “Primeiro vou brincar com Marcela de mãe e filha e depois vamos para a pizzaria”. Porém, o fato de as crianças pequenas planejarem usando palavras, frases simples, frases complexas, ou parágrafos inteiros, não é tão importante quanto o serem capazes de antecipar as suas próprias ações em formatos expressivos pessoais (*ibidem*).

Segundo os autores, os planos das crianças podem ser classificados em: vagos, metódicos e detalhados.

Os planos vagos são efetivados de forma muito resumida nos quais as crianças indicam apenas as áreas que pretendem brincar. Exemplo: “Ir para ali” ou “Área da casa”. Nesse período, as crianças ainda não têm imagem clara do que querem brincar, ficando apenas a observar ou a brincar sozinhas.

Quanto aos planos metódicos, estes são planos simples nos quais as crianças mencionam uma atividade, processo ou material como ponto de partida, por exemplo: “Brincar com blocos” ou “Usar os sinos, vou chocalhar”. As crianças, ao realizarem esse tipo de planejamento, parecem ter em mente o lugar definido onde querem brincar (*idem*, p. 262).

Já os planos detalhados são planos mais complexos nos quais as crianças mencionam o tipo de atividade, bem como o processo ou o material como ponto de partida. As crianças detalham os acessórios que irão fazer parte da brincadeira.

Independentemente do tipo de plano, as crianças, constantemente, vivem a planejar de forma entusiástica, seja ele feito de forma superficial ou passageiro.

O planejar se faz importante no desenvolvimento da autonomia das crianças à medida que elas são encorajadas a articular suas ideias, escolhas e decisões; adquirem a autoconfiança e o controle em suas ações ao se envolverem em diversas brincadeiras, ressaltam Hohmann e Weikart (2007).

O tempo de trabalho, correspondente ao momento do “fazer”, na sequência em questão, diz respeito ao momento em que as crianças realizam uma sequência intencional de ações nas quais já pensaram e que já descreveram durante o tempo de planejamento, ao mesmo tempo em que prosseguem com ideias novas e planos que criam enquanto brincam. “Fazer planos é apenas o início: no tempo do trabalho as crianças seleccionam os materiais, descobrem um sítio para começar e iniciam as acções – passos críticos para se virem a si mesmas como construtoras da sua vida” (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 296).

Esse momento, compreendido como a maior parte da sequência, é também fundamental para o desenvolvimento da autonomia das crianças, uma vez que as crianças concretizam suas intenções, brincam de forma intencional, participam de uma conjuntura social, resolvem problemas e constroem conhecimento significativamente.

Durante o tempo de trabalho, o apoio dos adultos às crianças se relaciona a um processo reflexivo que implica a consideração das ideias próprias sobre aprender e ensinar, a observação de crianças, a interação com estas e a análise dessa interação, entre outros fatores, orientados por estratégias de interação que encorajam a aprendizagem ativa, a resolução de problemas pelas próprias crianças, e constroem climas de apoio.

À medida que as crianças vão adentrando nas experiências-chave, constroem seus conhecimentos, de forma natural, através da representação criativa, da linguagem e do letramento, da iniciativa e das relações interpessoais, do movimento, da música, da classificação, da seriação, do número, do espaço e do tempo.

No momento do trabalho, as crianças brincam numa grande variedade de contextos sociais e se envolvem em diferentes tipos de brincadeiras: “*brincadeira exploratória, construtiva e de faz-de-conta*” (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 302). Na brincadeira exploratória, as crianças envolvem a manipulação de materiais, a experimentação de novas ações. A construtiva pode ser descrita como uma progressão da manipulação, pois as crianças

se envolvem em construções de torres, casas, barcos, fazem bolos de aniversário, entre outras ações. Quanto à brincadeira de faz-de-conta, envolve o fazer de conta e o concretizar situações do tipo “e se”. Nessa última brincadeira, as crianças imitam as ações, as linguagens, e utilizam objetos com a função de auxiliarem no faz-de-conta.

O elemento final da sequência Planejar–Fazer–Rever equivale ao momento de reflexão pelas crianças sobre aquilo que fizeram no tempo de trabalho. Sobre isso, De acordo com Hohmann e Weikart dizem que:

Enquanto o *processo de planejamento* leva as crianças a envolver-se na criação de um objetivo e na antecipação de uma linha de ação que leve a experiências de aprendizagem ativa, o *processo de revisão* ajuda a criança a dar sentido a estas ações (HOHMANN; WEIKART, 2007 p. 340).

No tempo de rever, as crianças envolvem-se em vários processos importantes, dentre os quais: relembrar e refletir sobre ações e experiências, associar planos, ações e resultados, falar com os outros sobre experiências com significado pessoal, formar imagens mentais e falar a respeito e, por fim, expandir a consciência para além do presente.

Desta forma, à medida que recordam, as crianças são capazes de compreender o que fizeram, voltar-se sobre intenções iniciais, associar planos com ações e resultados correspondentes e falar com os outros sobre experiências significativas, ressaltam os atores Hohmann e Weikart, (2007).

Antes de finalizar a sequência, ou antes da revisão, as crianças são lembradas a deixar as áreas de interesse arrumadas, do modo como as encontraram. Neste sentido, as crianças vão adquirindo o hábito de sempre arrumar e ter a noção de que a organização faz parte da brincadeira e do processo de aprendizagem.

Em suma, de acordo com Hohmann e Weikart (2007), a sequência P-F-R possibilita às crianças envolver-se em brincadeiras que lhes tragam significados para a compreensão do mundo, tomadas de decisões, escolhas das parcerias, resoluções de problemas, escolhas de brincadeiras e organização do espaço.

2.1.2.4 Interação adulto-criança

Na perspectiva da abordagem, a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças. Hohmann e Weikart (2007, p.65), apoiados pela investigação efetuada pelo psicanalista John Bowlby (1969) e pela psicóloga do desenvolvimento Mary Ainsworth, (1978), que incide sobre a importância das relações emocionais, destacam que “o apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento

das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social”.

Conforme Hohmann e Weikart (2007,p. 76), os elementos de apoio são:

Partilha de controle entre as crianças e os adultos; centração nas potencialidades das crianças; estabelecimento de relações autênticas com as crianças; compromisso de apoiar a brincadeira das crianças e adoção de uma abordagem de resolução de problemas face aos conflitos.

Na abordagem *High/Scope*, os adultos buscam a todo o tempo um clima de apoio, de forma que as crianças adquiram sentimentos de confiança nos outros, autonomia e iniciativa, empatia, bem como desenvolvam atitudes e sentimentos de esperança, autoconfiança, aceitação e força de vontade para atingir os objetivos. Tais sentimentos formam os alicerces das relações humanas, conforme a proposta do currículo.

A partilha de controle em um clima de apoio apela à reciprocidade, em que ambos se doam mutuamente. Nesse clima de partilha, as crianças e os adultos desempenham papel de líderes, professores, seguidores, criando uma atmosfera de autorrealização, confiança e respeito mútuo.

Na abordagem, os adultos adotam quatro estratégias para partilhar o controle com as crianças: perceber os sinais das crianças; participar com as crianças, nos termos das crianças; aprender com as crianças e delegar o poder, dando conscientemente o controle às crianças.

De acordo com Hohmann e Weikart (2007, p. 77), “seguir os sinais das crianças enquanto brincam ou conversam dá oportunidade a que elas expressem as suas próprias ideias e as possam seguir apoiadas num companheirismo adulto, atento e cooperativo”.

Os adultos sempre estão abertos para as propostas das crianças, aos sentimentos e às ideias, transformando-se em companheiros das crianças. Nesse sentido, compartilham os interesses das crianças, os seus gostos, prazeres e impulsos criativos.

Esse tipo de interação permite ao adulto aprender muito com as crianças e com isso entrar num clima de controle partilhado, onde ambos são, ao mesmo nível, aprendizes e professores. No entanto, “existem momentos em que é preciso que os adultos deleguem o poder, para que as crianças possam experimentar o impacto e a potência das suas próprias ideias e intuições”, destacam Hohmann e Weikart (2007, p. 80).

Os adultos conseguem criar um clima de apoio se estiverem atentos aos interesses das crianças, ou seja, quando centram nos talentos das crianças. Esse tipo de ação contrasta com abordagens em que os adultos focam nas fraquezas e dificuldades das crianças. Sobre isso, Hohmann e Weikart assinalam que:

Habitualmente, nesta abordagem baseada no déficit ou no insucesso, os adultos veem-se na obrigação de motivar as crianças para fazer coisas que estas não têm qualquer desejo de realizar. Quanto mais os adultos tentam pressionar as crianças a agir, mais defensivas e ansiosas estas se tornam. Ao pôr em foco as potencialidades e talentos das crianças, em contrapartida, os adultos não precisam de motivá-las: as crianças já se motivaram a elas próprias (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 81).

Nessa perspectiva, conforme Hohmann e Weikart (2007), os adultos procuram os interesses das crianças; enxergam as situações da perspectiva das crianças; partilham os interesses das crianças com seus pais e com o resto do pessoal educativo e planejam com base nos talentos e nos interesses das crianças.

Nesse clima, os adultos buscam a formação de relações autênticas com as crianças, tendo em vista que as capacidades e os entusiasmos únicos dos adultos enriquecem e dão vida às suas interações com as crianças, destaca os autores. Os adultos respondem de forma atenta aos interesses das crianças e dão às crianças *feedback* específico, pois eles se sentem desejosos para conversar individualmente com cada criança.

A adoção de uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal é umas das estratégias muito utilizadas pelo adulto, tendo em vista que durante as brincadeiras das crianças sempre surgem conflitos. Hohmann e Weikart (2007, p. 89) destacam que:

Num clima de apoiante os adultos sabem que os desejos das crianças estão ligadas a conflitos e que os incidentes como estes são ocorrências naturais. Assim, olham as situações de conflito como oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais.

Das estratégias lançadas para a resolução dos conflitos, os adultos abordam os conflitos interpessoais de forma direta, firme e paciente; encorajam as crianças em conflito a falar umas com as outras; ajudam as crianças a estabelecer ligações causa-efeito como parte do processo de resolução de conflitos interpessoais. “Quando as crianças são incluídas na resolução de problemas, ficam mais envolvidas e empenhadas para fazer com que a solução resulte” (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 94).

2.1.2.5 Avaliação

Na Abordagem Educativa *High/Scope*, a avaliação ocorre de maneira diferenciada daquelas que julgam as crianças. Baseia-se em um trabalho em equipe que apoia a ação educativa, por meio da observação diária das crianças, de seus interesses, de suas

competências e habilidades. Os adultos se responsabilizam por registrar as ações, os diálogos, as intervenções e as propostas das crianças.

O processo de avaliar na abordagem consiste em uma prática de observação sistemática, em forma de registro diário das ações das crianças; o trabalho em equipe para compartilhar os acontecimentos e as observações, interpretando-os no sentido de buscar novas estratégias de apoio às crianças; e um planejamento diário, baseado nas ações e observações das crianças.

De acordo com Haddad (2002, p. 26):

Essa sistemática de observação e planejamento cuidadoso e diário desenvolve no educador a capacidade de responder rapidamente e de forma apropriada aos interesses e ideias que as crianças espontaneamente manifestam, e tomar decisões no que se refere ao programa educacional como todo.

O trabalho em equipe na abordagem é um processo interativo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo. Quando os adultos têm um espaço livre, seja ele antes do início do dia, hora do sono das crianças ou ao término do dia, eles se reúnem para discutir as observações do dia e planejar o dia seguinte baseado nas expectativas das crianças e nos princípios das experiências-chave. Diariamente, essas observações são anotadas no instrumento de avaliação das crianças, denominado COR-Registro de Observação da Criança.

2.1.3 Contextualização da Abordagem Educativa *High/Scope* no Brasil

Para conhecimento da implementação da abordagem *High/Scope* no Brasil, recorreremos à trajetória da Prof. Dra. Lenira Haddad, pioneira no país. Para isso, foi preciso visitar alguns documentos disponibilizados na internet como o currículo *Lattes*; e outros documentos de seu acervo pessoal disponibilizado por elas, como os relatórios de atividades do doutorado (HADDAD, 1992); Dossiê EDUCERE, (EDUCERE, 2004); memorial submetido à FEUSP, (HADADD, 2006); e transcrição de uma entrevista realizada pelo Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento da UFAL, (HADDAD, 2016). Para organizar essa contextualização, as informações foram divididas em três momentos que estão interligados.

2.1.3.1 Formação em *The High Scope Preschool Curriculum Method* na *High/Scope Educational Research Foundation*

A pesquisadora Lenira Haddad teve conhecimento da abordagem *High/Scope* com a leitura do livro *Criança em Ação* (HOHMANN *et al.*, 1979), fato que ocorreu logo após a defesa do mestrado (1989), que trata de uma experiência de pesquisa-ação na creche da Vila Alba, no município de São Paulo, onde também exercia a função de diretora. Dentre as inúmeras experiências relatadas e refletidas em sua pesquisa, estava a organização dos espaços em salas-ambiente, as quais objetivavam oferecer autonomias às crianças em suas escolhas e propiciá-las diversas experiências em ambientes planejados. Na ocasião, relata Haddad que, em entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano, não encontrava referências que orientasse sobre os espaços e tempos em contextos de educação infantil. Lenira, em entrevista, conta que se debruçou na leitura do livro e que ficou encantada com um capítulo inteiro dedicado à organização do espaço (HADDAD, 2016).

Assim, destaca a pesquisadora que umas das experiências mais marcantes que a levou ao *High/Scope* foi a reorganização do espaço, levando em consideração toda a experiência durante o mestrado e a convicção do tripé defendido por ela: espaço, tempo e relação, como os principais elementos intermediários da relação adulto-criança (HADDAD, 2016).

A partir do interesse pela abordagem, encontra informações sobre a existência de um curso de formação de formadores oferecido pela Fundação de Pesquisas Educacionais *High/Scope*, em *Ypsilant*, EUA, conhecido como *Training of Teacher-Trainers* – TOTT. Na ocasião, Lenira estava iniciando o curso de doutorado sob a orientação de Tizuko Morchida Kishimoto e trabalhava como auxiliar de pesquisa na Fundação Carlos Chagas, com Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos.

Com auxílio financeiro da Fundação *Vitae* e ajuda de custo da Fundação Carlos Chagas, Lenira realiza o TOTT na sede da Fundação de Pesquisa Educacional *High/Scope*, na cidade de *Ypsilant*, MI, EUA, no período de janeiro a maio de 1992.

Trata-se de um curso de especialização de 360 horas, realizado em sete semanas intensivas durante cinco meses. Um resumo da proposta do programa TOTT se encontra no relatório de atividades de doutorado de Haddad do primeiro semestre de 1992. De acordo com Haddad:

O TOTT (*Training of Teacher-Trainer*), conduzido pela Fundação *High/Scope* desde o início da década de 70, consiste em um programa de capacitação de especialistas da educação infantil e supervisores de currículo

para treinamento [formação] de professores e educadores que trabalham com crianças no modelo curricular High/Scope. É um projeto de treinamento [formação] “*on Site*”, reunindo cerca de 20 a 25 especialistas, que desde o início são ativamente envolvidos na implementação do currículo e atividades de treinamento [formação] em alguns programas de educação infantil (HADDD,1992, p, 9-10).

O curso estava organizado em três momentos concomitantes: “sete semanas de atividades”, “*Assignments*” e “*feedback*”, conforme descrito abaixo:

- Sete semanas de atividades de classe compostas por *workshop*, observação e sessão de *feedback*, realizados em um local central, onde os coordenadores do projeto e os participantes se encontram para desenvolver o cronograma.
- “*Assignments*” entre as semanas de treinamento, envolvendo tanto atividades teóricas, tipo complementação de leituras e tarefas escritas, quanto atividades práticas de treinamento [formação], o que inclui: observação de crianças, desenvolvimento de atividades com crianças, treinamento [formação] de equipe de educadores ou membros do *Staff* sobre o currículo, aplicação de *workshops*, avaliação do programa e *feedback* dos participantes dos treinamentos.
- *Feedback* e avaliação pelos consultores do projeto a respeito de suas habilidades de treinador, conforme pôde ser observado: (1) nas atividades de classe; incluindo a participação em discussão e atividade de grupo, planejamento e apresentação de workshop relacionado ao currículo para toda a classe (2) nas tarefas e relatórios escritos e (3) nas sessões de observação e *feedback* com o pessoal treinado (HADDD,1992, p, 10).

Os participantes se comprometem a realizar a formação e a implementação da abordagem em um contexto de educação infantil, seja ele creches, pré-escolas ou creches familiares, sob a supervisão de um professor credenciado do TOTT. No caso de Haddad, a orientação foi realizada por Mary Hohmann. Essa parte prática do curso era realizada entre as semanas de atividades presenciais, referenciada por um grande acervo de materiais entregues aos participantes, tais como livros, série de vídeos, jornais, dentre outros.

Para Haddad, o curso proporcionou novas concepções sobre a prática pedagógica e acredita que o *High/Scope* respondeu a uma série de perguntas que não conseguiu responder durante o mestrado. Em primeiro lugar, dá destaque à proposta de áreas de interesses propostas pela abordagem para a organização das salas das crianças, pois passou a entender que a proposta de áreas dentro da sala era mais pertinente que a proposta de salas ambiente, como havia proposto na Vila Alba, na medida em que atende mais aos planos, às propostas e aos interesses das crianças. Embora sempre tenha defendido a presença de um ateliê, reconhece que a separação de ambientes como teatro, livros, construção, artes, matemática

não possibilitam que a criança tenha acesso fácil aos materiais para concretizar seus planos, relata na entrevista. Em segundo lugar, destaca a questão do tempo, pois somente a dimensão do espaço não responde às necessidades das crianças. Na verdade, o curso ofereceu à pesquisadora a perspectiva de um currículo ampliado, o que se constata no depoimento abaixo. Segundo Haddad:

O currículo *High/Scope* pareceu-me um dos mais complexos existentes, por abranger muitos dos componentes de um programa educativo: organização do espaço, rotina diária, compreensão das experiências chave do desenvolvimento infantil, utilização de metodologia de observação, planejamento e avaliação, além do envolvimento dos pais e comunidade (HADDAD, 1992, p.13).

Em suma, a formação no TOTT proporcionou muitos ganhos tanto na perspectiva do currículo quanto na formação de profissionais da educação infantil.

2.1.3.2 Cursos de formação na abordagem *High/Scope*

Como parte das atividades do curso de doutorado, Lenira se propõe a desenvolver uma proposta de adaptação do TOTT para ser implementada no Brasil. O objetivo dessa proposta, conforme consta no relatório de atividades do doutorado do segundo semestre de 1992 (HADDAD, 1992), volta-se para a “verificação da relevância de um modelo de treinamento [formação] proposto pela Fundação *High/Scope*, que apresenta uma metodologia de trabalho teórico/prático na formação de capacitadores atuantes em programas de educação infantil”. Assim, a versão adaptada do TOTT envolveu as seguintes etapas: “tradução do material, adaptação, aplicação e avaliação”. Consta ainda no relatório que o curso recebeu o nome de “Curso de Formação de Capacitadores em Educação Infantil”, sendo desenvolvido em dois módulos. O Módulo I: “Instrumentos de avaliação de programas e implementação de currículos”, voltava-se às questões curriculares e ao papel do capacitador enquanto avaliador de programas. O Módulo II: “Técnicas de treinamentos e estratégias de implementação do currículo”, voltava-se às questões de formação. O curso compreendia uma carga horária de 120h para cada módulo, divididas em 15 sessões semanais de 4 horas de atividade de aula (seminários, *workshops* e exposição de audiovisuais) e 4 horas semanais para as atividades práticas (entrevistas, atividades com crianças, aplicação de instrumentos de avaliação e visitas programadas).

De acordo com os documentos analisados (HADDAD, 1992 e 1993), o curso foi ofertado em uma única edição, o primeiro módulo no período de agosto a dezembro e o

segundo no período de março a junho de 1993, sendo capacitados 40 profissionais, “representando organizações governamentais e não governamentais de atendimento à infância dentro e fora do estado de São Paulo, com diferentes níveis de atuação” (HADDAD, 1992).

No biênio de 1993/1994 Lenira realiza estágio doutoral na Suécia, junto à Universidade de Gotemburgo, passando a ter conhecimento de outras pedagogias, as quais considera bastante complementar com o *High/Scope*. A partir de então, passou a adotar uma perspectiva muito mais ampliada com relação às propostas pedagógicas, sem deixar de dar ênfase à abordagem *High/Scope*.

Ao retornar da Suécia, no segundo semestre de 1994, elabora outro formato de curso em três módulos sobre a abordagem *High/Scope* que passa a oferecer no Educere, ONG que dirigiu no período de 1991 a 2006. Cada módulo tinha a duração de 30 horas e apresentava os seguintes conteúdos: Módulo I – Introdução à abordagem *High/Scope*, aprendizagem ativa, organização do espaço, rotina diária e papel do adulto; Módulo II– a rotina em ação; Módulo III – Observação, registro e planejamento.

Após o retorno da Suécia, Lenira Haddad também é convidada pelas professoras Tizuko Morchida Kishimoto e Marieta Machado Nicolau para fazer parte do quadro de professores do Curso de Especialização em Educação Infantil, a ser realizado na FEUSP, a partir daquele ano, ministrando as disciplinas Currículos/Propostas Pedagógicas e Programa de Estágio Supervisionado.

Em entrevista, Lenira informa que na disciplina Currículos/Propostas Pedagógicas, abordava vários modelos pedagógicos: *High/Scope*, *Reggio Emilia* e a pedagogia dos países escandinavos, além de fazer referência aos pioneiros da tradição da educação infantil, tais como *Froebel*, *Montesori*, *Steiner* e *Freinet*, dentre outros. Quanto à disciplina *Programa de Estágio Supervisionado*, Haddad (2016) relata que trouxe muito da sua experiência no exterior, tanto como cursista no TOTT do *High/Scope* quanto como pesquisadora dos programas de formação de professores que conheceu nos países escandinavos.

Em 2006, ao ser aprovada no concurso da UFAL, traz para o Curso de Pedagogia o mesmo modelo de estágio realizado na FEUPS, com ajustes decorrentes de características locais da cultura universitária e do fato do curso ser de graduação e não pós-graduação.

2.1.3.3 Experiências de implementação da abordagem em instituições de educação infantil e ensino fundamental

Ao retornar da formação na Fundação *High/Scope*, no final do primeiro semestre de 1992, Lenira investe imediatamente na implementação da proposta em instituição de educação infantil. Na ocasião, prestava consultoria à Creche Mãe Operária, há dois anos, uma creche comunitária que atendia crianças de 0 a 6 anos situada em um bairro pobre da periferia de São Paulo próximo à cidade de Diadema. Essa creche foi, portanto, a primeira experiência de implementação da proposta *High/Scope* no Brasil. Na verdade, trata-se da implementação de princípios e não da abordagem propriamente dita, esclarece Lenira, em entrevista. No caso dessa creche, o espaço e as condições eram extremamente precários. Mas, o empreendimento foi muito bem sucedido, pois consta em documento (EDUCERE, 2004), que no período de 1993 a 1997 a creche recebeu visitas de profissionais de várias partes do Brasil e exterior (EUA, Suécia, Dinamarca). A instituição também serviu de referência aos participantes dos cursos que ofereceu, tanto no Curso de formação de capacitadores em Educação Infantil, oferecido em dois módulos, quanto no Curso Abordagem educativa *High/Scope* oferecido em três módulos.

A segunda experiência ocorreu no município de Ubatuba, como parte da consultoria prestada à secretaria municipal de educação no período de 1993-1996, no contexto de integração das creches vindas da assistência social às pré-escolas vinculadas à secretaria de educação. Houve inicialmente uma formação para os educadores de creche, que se estendeu posteriormente para os professores das Escolas Municipais de Educação – EMEIs. A consultoria foi interrompida no biênio 1993/1994 quando a pesquisadora realiza parte de seu doutorado na Suécia e é retomada com uma perspectiva ampliada, devido aos novos conhecimentos adquiridos, especialmente no que se refere à pedagogia dos países escandinavos e do norte da Itália.

Embora a experiência de Ubatuba tenha recebido inspiração de outras pedagogias, os princípios básicos da abordagem *High/Scope* estiveram presentes em toda a rede de instituições públicas de educação infantil do município de Ubatuba.

O Colégio Marupiara (1998 a 2001), em São Paulo, se caracterizou como a terceira experiência de implementação e a primeira no ensino fundamental. Essa foi uma escola planejada por um grupo de japoneses que queriam fazer uma escola modelo, para isso procuraram a Profa. Tizuko Khisimoto, que a indicou para ser a consultora. Da mesma forma que, em Ubatuba, o projeto pedagógico praticado nessa escola se inspira em diferentes propostas, mas a abordagem *High/Scope* é a peça chave do currículo implementado, que abrange a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Todas as salas foram organizadas em áreas de interesse e a rotina contemplava todos os momentos propostos pela

abordagem *High/Scope*, incluindo ainda a proposta de projetos em consonância com a abordagem *Reggio Emilia*.

Outras implementações ocorreram por meio das várias consultorias que realizou junto ao EDUCERE, que não cabe discorrer neste trabalho. O importante a destacar aqui é que essas experiências serviram de referências práticas aos alunos dos cursos de formação, cumprindo, assim, importante papel no processo de formação dos estudantes.

2.2 Estágio supervisionado em educação infantil na formação de professores

Neste tópico, abordamos o estágio supervisionado em Educação Infantil na formação do professor como outro importante eixo da pesquisa. Acentuar o seu valor é de extrema relevância, visto que, para Ostetto (2008), no âmbito da formação inicial e continuada, o estágio se constitui em um contexto por excelência de conhecimentos de caráter prático, reflexivo e um encontro com os saberes sobre si e específicos para a/na formação do professor de educação infantil. Considerando essa perspectiva, trazemos neste tópico concepções de estágio e uma proposta de estágio em educação infantil desenvolvida por Ostetto (2008; 2012), na Universidade Federal de Santa Catarina.

2.2.1 Concepções de estágio

Gomes (2009) ressalta que historicamente o estágio na formação de professores foi encarado pelas instituições formadoras como um “mal necessário”, o momento em que o estudante, sob “supervisão”, toma contato com as realidades presentes nas escolas, a fim de ser um futuro profissional da educação.

Para além desses aspectos, Gomes (2009, p.67) define o estágio como:

Uma atividade de aproximação com o campo profissional, por tratar-se de uma forma de inserção no mundo do trabalho e na área específica de atuação, de possibilidade de conexão entre a teoria estudada e a prática observada nas instituições que acolhem as estagiárias, configurando-se, assim, como um passo importante na construção das identidades.

Para essa autora, embora as instituições formadoras tragam como herança um modelo de segmentação entre teoria e prática, o estágio, em sua essência, “é teoria e prática ao mesmo tempo, pois toda a prática subtende uma teoria que informa” (GOMES, 2009, p. 75), referindo-se à capacidade de articular dialeticamente o saber teórico e saber prático.

No enfrentamento a essa segmentação, Freitas (1996) defende a práxis, ou seja, a atividade teórico-prática que se apresenta num constante processo de ação-reflexão levando a uma ação transformadora. Desse modo, o estágio deixa de ser treinamento ou aplicação de teoria para ser trabalho.

Gomes (2009), ao considerar uma formação prática aliada a uma sólida teoria, enfatiza a necessária articulação e diálogo entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, a fim de oportunizar aos estudantes a leitura da realidade da instituição que vai atuar e as possíveis contradições ao exercício profissional.

Para Pimenta e Lima (2004, *apud*, GOMES, p. 74), o período de estágio na formação de professores é:

Uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção de identidade profissional, podendo o estagiário ali questionar-se, problematizando acerca do sentido da profissão, do que significa ser professor na sociedade atual, das condições, valores, concepções e saberes em circulação no espaço institucional das escolas.

Dessa forma, podemos compreender que o estágio vai muito além do simples fazer uma observação da realidade. Envolve, sobretudo o pensar; o pesquisar; o refletir; o compreender o que se faz, como e por que se faz; e a significação social da profissão. Nessa perspectiva, o estágio pode ser considerado instrumento de pesquisa e reflexão que orienta a ação docente no sentido de superação da reprodução da ação pedagógica. Gomes (2009, p.77) destaca que:

Ao adentrar o campo profissional pela porta de estágio, o estudante tem a oportunidade de pôr a significação social da profissão em relação com a significação dada pelos respectivos profissionais, dispondo, nesse caso de relevantes elementos para a construção de sua própria identidade profissional, por conta da possibilidade de dar sentido às suas aprendizagens.

Pode-se dizer que o estágio supervisionado contribui para a formação docente, sendo este um momento no qual o estagiário experimentará suas atitudes, seus comportamentos, e conhecimentos, seus valores e suas habilidades diante da especificidade de ser professor.

Na perspectiva de Freitas (1996), o estágio não deve ser visto apenas como aprendizado, deve ser reconhecido também como trabalho. Baseando-se na concepção de Marx sobre trabalho, a autora ressalta que o eixo articulador entre a prática de ensino e o estágio é o trabalho. A respeito disso, Freitas diz que:

Compartilhamos da formulação de Marx (1975), que concebe o trabalho como todas as formas de atividade humana pelas quais o homem se relaciona com a natureza com o objetivo de transformá-la, apreendendo, compreendendo e transformando a realidade que o cerca sendo, neste processo, transformado por ela. O trabalho é um ato exclusivamente humano

e, por ele, o homem se diferencia e se distingue dos animais (FREITAS, 1996, p.37).

Para Ostetto (2012, p. 80), o estágio se constitui como:

Tempo e espaço de inúmeros encontros de professora-supervisora com as estagiárias, das estagiárias com a instituição que recebe o estágio, das estagiárias com as crianças, das estagiárias consigo mesmo e, por fim e principalmente, da universidade com a escola pública.

É importante destacar que para a autora as discussões sobre o estágio estão articuladas com alguns temas em evidência no debate sobre a formação de professores para a educação infantil, quais sejam: qualidade do atendimento, como direito da criança pequena, e a contribuição da universidade naquela formação.

A perspectiva de qualidade ganha sentido na medida em que as instituições passam a assumir novas concepções: de crianças; de desenvolvimento infantil; de propostas pedagógicas; de tempo e espaço; e da indissociabilidade entre cuidar e educar, inerente ao conceito de educação em sua integralidade.

O professor de Educação Infantil assume um papel imprescindível, sendo, portanto, necessário a uma formação adequada para que possa promover a qualidade na prática pedagógica para o desenvolvimento infantil. A falta de preparo do professor pode configurar um entrave, ocasionando consequências marcantes na vida futura das crianças.

Ostetto chama, primeiramente, a atenção para a necessidade de reconhecer as dimensões essenciais da vida, relacionadas ao processo de tornar-se professor. É por essa lógica que a autora sustenta a concepção de que a formação do professor em sua prática envolve muito mais que a racionalidade ‘teórico-técnica’, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos.

Não é apenas fazer, dar conta do conteúdo, planejar e executar um plano de ensino perfeito, lindo maravilhoso, com ideias inovadoras. É abrir para a escuta do que ordinariamente nos escapa, é aventurar-se a ir além dos hábitos de pensar e fazer: à procura da própria voz, em busca de um caminho autêntico e singular (OSTETTO, 2008, p 128).

Nessa vertente, a autora aponta para a necessidade de olhar a criança e observá-las cada uma com suas particularidades e singularidades, e não invisibilizá-las diante de uma rotina comum, pois, como destaca, é “preciso aprender a ver além do aparente, a construir um olhar implicado” (OSTETTO 2008, p. 129).

Nesse “aprender”, o professor, em sua formação, reencontra-se com as porções esquecidas do seu *ser*, o qual a autora denomina de “encontro com sua criança”, sendo esse encontro essencial no processo do tornar-se professor. Parafraseando Jung (1998, p175),

citado por Ostetto (2008, p. 129), “(...) no adulto está oculta uma criança, uma criança eterna, algo ainda em formação e que jamais estará terminado, algo que precisará de cuidado permanente, de atenção e de educação”.

Ostetto (2008) traz a importância do estágio como uma rica possibilidade de um exercício de olhar pra si – “saber sobre si” – e descobrir o outro; estabelecer relações saudáveis e processo de autoconhecimento e de formação, que se abre a partir dessa relação interativa. Essa perspectiva difere de uma proposta em que o que está em jogo é o aprendizado de uma metodologia, de um saber-fazer determinado.

Nesse sentido, a autora destaca que “a profissão docente, por se basear na relação entre pessoas, é permeada pelos afetos, pela simpatia/antipatia que acompanha as relações. Ser profissional da educação significa experimentar sentimentos” (OSTETTO 2008, p. 136).

Assim, com base nessas reflexões sobre o estágio em educação infantil, passaremos a percorrer pelas etapas da proposta em estágio supervisionado que Ostetto formula.

2.2.2 A proposta de estágio em Educação Infantil segundo Ostetto

Ao pensar no estágio docente penso em encontro. Encontro faz lembrar deslocamento: procura, caminhos, descobertas; localização: tempo, espaços, territórios; ligação: aproximação estar com o outro, reunião, ponto comum, convergência (OSTETTO, 2012, p.79).

Considerando a importância desses encontros no estágio para a formação do professor, pautaremos esse tema em torno do trabalho desenvolvido em meados de 1994 por Ostetto (2008) junto a suas alunas do curso de pedagogia (habilitação educação pré-escolar) da Universidade de Santa Catarina (UFSC).

A escolha por apresentar nesta pesquisa esse modelo de proposta de estágio está relacionada às importantes contribuições e reflexões que a autora em parceria com suas alunas apresentam no livro *Encontro e Encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio* (OSTETTO, 2012), pois verifica-se que o modelo de estágio proposto possibilita aos estagiários um exercício de caráter coletivo para a elaboração do projeto e para as reflexões futuras. No livro, podemos verificar que o processo de elaboração da proposta de estágio foi tecido a partir do contato da autora com as instituições que atendia a grupos de crianças de zero a seis anos, com os educadores em formação inicial e educadores em serviço e das discussões com a área de Orientação Educacional, na professora Terezinha Maria Cardoso da UFSC.

Compreendendo a essência do estágio na formação do professor, Ostetto (2012) apresenta-nos momentos que são significativos para atingir o grande potencial dos encontros a partir prática de estágio. Para isso, ela traz como exemplo sua experiência a junto às alunas do ensino superior.

De acordo com a autora, a elaboração do projeto de trabalho de estágio deve ser gestado no coletivo, de forma participativa, a partir da realidade da instituição infantil, considerando-se todas as pessoas presentes: crianças, técnico auxiliar, alunos estagiários, administrativo e professor orientador.

No entanto, a autora destaca que antes da elaboração do projeto são necessárias outras etapas tão importantes quanto ao desenvolvimento do projeto na instituição infantil.

Figura 2 - Etapas do processo do estágio



Fonte: Elaborado a partir de Ostetto (2012)

A primeira etapa seria a articulação com a universidade¹⁰, pois essa não pode ser vista “como uma pedra a atrapalhar ou fechá-lo com propostas prontas e restritivas, mas como um elo de possibilidade de articular as múltiplas vozes [...]” (OSTETTO, 2012, p. 20). Destaca ainda que nem sempre esse processo de parceria é algo muito fácil, pois a instituição parceira vê com desconfiança a presença dos alunos estagiários; o tempo nem sempre é tão disponível para um envolvimento de todos; e, por fim, há falta de compromisso com uma educação de qualidade.

¹⁰ Referindo-se aos estudantes do curso de especialização, os alunos têm autonomia para escolher a instituição, o campo de estágio, tendo em vista que muitos já atuam na área.

Realizada a parceria, inicia-se a segunda etapa. Nesse momento, as estagiárias vão à instituição realizar as primeiras vivências e observações do cotidiano escolar. O objetivo proposto é aprofundar a leitura do real, problematizá-lo, construir um diagnóstico e discuti-lo com a instituição campo de estágio. Esse processo participativo do cotidiano possibilita às estagiárias uma observação que envolve o sentir, ouvir e ver.

No momento seguinte, as estagiárias entram em ação para a elaboração do projeto de intervenção. Nessa elaboração, em que há contribuições da instituição, do campo de estágio e da orientadora, são formadas as diretrizes que vão orientar a prática do grupo de estagiárias. Ostetto assinala que:

Por um lado ao participar da discussão do projeto de estágio, a instituição toma nas mãos a sua história, apontando o que já foi feito e o que está por fazer, ou muitas vezes, aprendendo a ver os “nós” da prática efetivada no seu interior, pelos diversos profissionais que nela atuam, dispondo-se a desatá-los através da parceria que vai se construindo com a universidade [...] Por outro lado, as estagiárias, profissionais em formação, ganham possibilidades de experimentar e construir seu papel de professor pesquisador, exercitando sua capacidade de ler a realidade, visualizar ou detectar as necessidades e no processo coletivo de reflexão, ir arriscando propostas e alternativas de encaminhamentos (OSTETTO, 2008, p. 22).

A partir desse dialeto é que nascem os projetos de estágio, considerando que nem tudo está pronto e acabado, pois, durante as práticas, alterações podem ocorrer em virtude da necessidade da instituição.

Durante a prática de estágio, o registro escrito se torna um elemento indispensável na prática do professor e das estagiárias. A importância do registro escrito não é um tema recente, pois, desde a década de 70, Madalena Freire (1983), no livro *A paixão de conhecer o mundo*, já trazia os belos escritos de sua experiência vivenciada com as crianças na educação infantil. Freire fala, sobre isso, assim:

Creio que seria oportuno salientar a importância do diário, como instrumento de reflexão constante da prática do professor. Através dessa reflexão diária ele avalia e planeja sua prática. Ele é também um importante “documento”, onde o vivido é registrado, juntamente com as crianças. Nesse sentido, educador e educando, juntos, repensam sua prática (FREIRE, 1983, p. 77).

Fonte de inspiração para Ostetto (2008, p.133), o exercício do registro escrito¹¹ é defendido como “espaço onde a palavra, como narração do vivido, amplia-se na possibilidade de revelar aspectos que dizem respeito a nós mesmos, na marcação de histórias que deixam entrever um tanto do eu fomos-somos-poderemos-ser”. Assim, considera o registro diário um

¹¹ Durante a graduação em pedagogia, inspirada por Freire, ela faz uso do registro escrito para poder refletir sobre sua prática.

instrumento que alimenta a ligação entre teoria e prática, entre as aprendizagens já realizadas e os novos conhecimentos.

De acordo com a autora, o registro é caracterizado como um instrumento individualizado, um espaço específico de cada educador, como os “diários de adolescentes”. Nesse espaço, as estagiárias anotam as observações, reflexões, angústias, propostas entre outras coisas de interesse pessoal para sua formação. Destaca Ostetto (2008) que não é uma técnica, mas um processo de vida, pois envolve o resgate do seu processo criativo e de sua palavra.

As discussões sobre a importância do registro diário têm evoluído no meio acadêmico, e, assim, ganham dimensão de instrumento e documento como: “história narrada, marcada; como tal, há sempre possibilidade de ser revisitado, base para avaliação contínua e fonte de consulta para a elaboração de novos projetos” (OSTETTO, 2008, p. 27).

Os registros escritos, durante o processo de estágio, permitem ao final a elaboração do relatório final tecido de reflexões e descobertas sobre si, as crianças e de possíveis pesquisas a se desdobrar da experiência, em um diálogo entre ação-reflexão-ação na prática docente.

Assim, os encontros são finalizados pela entrega do relatório final e seminário, o qual permite o debate e a participação de todos com o propósito de visitar, praticar e refletir sobre a importância do estágio na formação do professor e na qualidade da educação infantil.

Nessa vertente apresentada, a proposta do estágio permite um trabalho amplo na formação do professor e da instituição parceira, pois o estudante faz uma imersão no campo do trabalho, alinhada com o processo de observação e registro e associada ao processo reflexivo sobre a atuação, as crianças e sobre si e o “resgate da sua criança”.

Nesse processo, tem-se a importância do professor-orientador (OSTETTO, 2008; 2011). Como promulgado no parecer:

O estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico. Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio. (p.237).MEC. Parecer CNE/CP n 205 (reexaminado pelo parecer CNE/CP n. 3/2006).

Nesse sentido, conforme o documento, a atuação coletiva e parceria entre orientador(a) e estagiária se torna indispensável para o processo de aprendizagem do aluno. De acordo com Ostetto (2011), quando o professor-supervisor do estágio se faz presente, colocando-se como

um mediador dos processos, de certa forma assume o papel daquele que ajuda a travessia das estagiárias.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa se enquadra em uma abordagem de caráter predominantemente qualitativo, com enfoque documental e ao mesmo tempo descritivo, utilizando como método a pesquisa documental.

No âmbito da pesquisa qualitativa, existe uma preocupação com a qualidade dos fenômenos do que está sendo pesquisado. O pesquisador analisa em profundidade os dados obtidos, com intuito de interpretar os comportamentos, atitudes e motivações.

De acordo com Gibbs (2008, p.8), a abordagem qualitativa se relaciona praticamente com qualquer forma de comunicação humana-escrita, auditiva ou visual, por comportamento ou simbolismo e podem ser analisados, explicados e apresentados em diferentes maneiras:

- Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas às histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais) e podem ser tratadas analisando-se conhecimento de relatos do dia-a-dia.
- Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material.
- Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou músicas) ou traços semelhantes de experiências ou interações.

A partir dessa compreensão, considerando que o documento também se constitui no âmbito qualitativo, a presente pesquisa se envereda pela investigação documental. Dessa forma, adota-se a pesquisa documental enfatizando não o quantitativo ou a descrição dos dados recolhidos, mas a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar crítico e reflexivo.

Para Cellard (2012), o documento possibilita a reconstrução de determinados fatos, constituindo-se, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Entretanto, o autor ressalva que o pesquisador que trabalha com documentos deve superar alguns obstáculos, antes de estar apto para realizar a análise do documento.

Dentre as orientações, Cellard (2012, p. 296) destaca que:

Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como representatividade. [...] por outro lado, o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão: fragmentos eventuais, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhe são estranhos e forma redigidos por um desconhecido

Cellard (2012) ressalta ainda que o pesquisador que adotar a pesquisa documental deve munir de informações satisfatórias e esgotar todas as pistas capazes de fornecer informações interessantes.

Entende-se por pesquisa documental toda a investigação que tem como fonte de pesquisa os documentos que ainda não receberam tratamento analítico, portanto, constituem-se em fontes primárias, fato que a distingue da pesquisa bibliográfica¹². Oliveira (2007, p.67) caracteriza a pesquisa documental como “aquela que não recebeu tratamento científico, como relatórios, reportagens, filmes, entre outros materiais de divulgação”.

No sentido de não desmerecer documentos que não receberam tratamento científico, Silvia *et al* (2009) reforçam que o documento expressa o jogo da força das palavras e não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras em modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em dado espaço e tempo.

Nesse estudo, a pesquisa documental se caracteriza por verificar as contribuições da Abordagem Educativa *High/Scope* para as crianças e estudantes em formação profissional, a partir de análises de monografias das práticas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, realizadas na Universidade de São Paulo (1998-2004), pela Faculdade de Educação de São Paulo (FEUSP).

As monografias são resultados do desenvolvimento dos projetos de intervenção realizados por estudantes em nível de pós-graduação *lato sensu* do curso de Especialização em educação infantil da Faculdade de Educação da USP, que utilizaram a Abordagem Educativa *High/Scope* como referencial. Para tanto, as experiências de estágio supervisionados em Educação Infantil, registradas nas monografias que utilizaram essa abordagem se constituem como objeto desta pesquisa.

Pesquisar as experiências de estágio supervisionado em educação infantil, a partir das monografias, implica reconhecer o valor do registro escrito, que de acordo com Ostetto (2008, p. 11) “é um caminho profícuo para o professor-estagiário marcar a experiência, deixar rastros e construir possibilidades de rever-se e revelar-se”. A esse processo, a autora denomina “cotidiano vivido”. Boering (2008) acrescenta a importância da prática do registro como uma possibilidade de revelar formas de ver e refinar os olhares sobre as crianças e práticas pedagógicas.

¹² A questão da diferenciação entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica se coloca como evidência no campo acadêmico acerca das fontes e da natureza. Sobre isto, consultar Oliveira (2007) e Gil (2008).

Apresentada a importância nesta pesquisa dos documentos escritos na prática do estágio supervisionado, para conferir o objetivo proposto, os próximos passos constituíram-se em apresentar a proposta de estágio praticada nos Cursos de Especialização em Educação Infantil da FEUSP, nos períodos de 1998 a 2004; fazer o levantamento geral das monografias orientadas pela Prof. Lenira Haddad, identificando os documentos que adotaram a abordagem *High/Scope*, como referencial; e, por último, a análise dos documentos selecionados.

Para a seleção dos documentos a serem analisados, recorremos a Cellard (2012), quando enfatiza que se faz necessário realizar uma avaliação preliminar dos documentos para escolher os principais que podem ser eficazes na pesquisa. O autor destaca cinco dimensões para essa fase de análise preliminar: contexto, autor, confiabilidade do texto, natureza do texto e conceito-chave.

3.1 Contexto do estágio supervisionado em educação infantil na FEUSP

A proposta do programa do Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de Especialização em educação infantil da FEUSP pode ser resgatada em um texto não publicado de autoria de Haddad e Proença (2002) e no Memorial de Lenira Haddad (2006), o qual foi apresentado como requisito parcial para participação em concurso público para provimento de cargo de Professor Doutor no Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada (EDM) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Com base no memorial, compreende-se como se deu a entrada da professora Lenira Haddad na FEUSP.

No segundo semestre de 1994, Lenira recebeu um convite da prof^a Tizuko Morchida Kishimoto, então orientadora do doutorado, para integrar a equipe docente do Curso de Especialização em Educação Infantil da Faculdade de Educação da USP. Segundo Haddad (2006, p. 22), “estava retornando de viagem de estudos na Suécia e de outros países da Europa com muitas ideias e projetos e participei de grande parte das reuniões para montagem da grade disciplinar”.

Enquanto integrante do quadro de professores do curso de especialização, durante o período de 1995 a 2004, Haddad ministrou, alternadamente, a disciplina “Currículo/Proposta pedagógica” (48h) e o “Programa de Estágio Supervisionado” (100h). A proposta da disciplina “Currículo/Proposta pedagógica” buscava recuperar premissas básicas lançadas pelos pioneiros da Educação Infantil (*Froebel, Montessori e Steiner*), e ampliar as referências

práticas para a elaboração e implementação de propostas pedagógicas nas instituições de educação infantil, a partir de abordagens nacionais e internacionais. Nesse sentido, entre as abordagens internacionais, além da pedagogia de *High/Scope*, *Reggio Emília*, pedagogias dos países escandinavos figuravam trabalho com projetos em diferentes perspectivas.

O Programa de Estágio Supervisionado, oferecido no final do Curso, tinha como objetivo articular os conteúdos aprendidos à prática profissional e visava à elaboração da monografia como trabalho de conclusão de curso.

Consta em seu memorial (HADDAD, 2006) que Lenira foi responsável por toda a concepção, formato e conteúdo desse programa, fortemente inspirado nas metodologias de formação adotadas pela Fundação de Pesquisas Educacionais *High/Scope* e nos programas de formação da Suécia e Dinamarca, os quais teve oportunidade de conhecer. No período em que atuou como docente desse curso, 1995 a 2004, Haddad orientou um total de 39 monografias. Em 2004 encerra sua atuação como professora colaboradora na FEUSP, em virtude da extinção do curso.

Em artigo não publicado escrito juntamente com Alice Proença (HADDAD; PROENÇA, 2002), que dividiu a supervisão de estágio nas duas últimas edições do curso, consta que a proposta de estágio abrangia uma série de atividades organizadas em 5 etapas, com carga horária total de 100h, sendo, aproximadamente, 50h de prática e 50h de registro e elaboração do relatório e poderia ser desenvolvida de forma individual ou em duplas.

Na primeira etapa – apresentação e preparação do programa de estágio –, os estudantes elegiam a temática, estabeleciam um pré-contato com a instituição campo de estágio e enviavam uma carta de intenção à supervisora do estágio, justificando a temática escolhida, os objetivos, a faixa etária e o local escolhido. Muitos estudantes escolhiam como campo de estágio a própria instituição em que trabalhavam. Quando não atuavam diretamente em instituição, escolhiam alguma que fosse mais conveniente para o desenvolvimento do seu projeto.

A segunda etapa referia-se à elaboração do projeto de estágio, o qual era acompanhado de discussão com o supervisor, para auxiliar na clareza das ideias e da definição do tema e do foco da intervenção. De acordo com as autoras, muitas vezes, as intenções eram genéricas ou superdimensionadas para o tempo e as condições estipuladas para o projeto. Definidas as ideias, o cronograma e o planejamento das sessões de intervenção, eram estabelecidos em parceria com a supervisão. No projeto, também incluía a descrição do contexto institucional.

A terceira etapa referia-se à implementação do projeto de intervenção envolvendo necessariamente um grupo de crianças. Essa etapa equivalia a uma carga horária de 50h

distribuídas ao longo de três meses, perfazendo uma média de 20 sessões em cada projeto, sendo duas a três sessões semanais para o seu desenvolvimento.

Todas as sessões eram registradas em forma escrita, contemplando uma descrição das ações, avaliação do trabalho realizado e planejamento dos passos seguintes. De acordo com Haddad e Proença (2002, p.4):

Diferenciar e registrar separadamente fatos e interpretações constitui-se em fator de aprendizagem importante para o estagiário tomar distância da situação, olhar os fatos como se apresentam e não como gostaria que se apresentassem, para analisá-los, interpretá-los e valer-se deles para planejar os próximos passos.

A quarta etapa se constituía da elaboração do relatório final, concretizando em registro a experiência do projeto de intervenção. Nesse relatório, deveria constar: título; tema; justificativa teórica e prática; objetivos geral e específicos; metodologia; descrição do campo de estágio onde foi realizado o projeto; cronograma; registro de cada sessão acompanhado de reflexões, fotos, desenhos, frases das crianças e depoimentos das pessoas envolvidas; considerações finais; referências bibliográficas e anexos ilustrativos.

A quinta etapa voltava-se à apresentação dos seminários, que ocorria ao longo de uma semana e envolvia a participação dos professores das disciplinas.

Cabe informar que neste programa de estágio as orientações eram quinzenais e ocorriam na própria universidade. Os supervisores não acompanhavam os estagiários nos campos de estágio. Há que se considerar que estes advinham de vários municípios da Grande São Paulo e diferentes regiões da cidade de São Paulo, o que inviabilizava esse acompanhamento.

3.2 Levantamento geral dos documentos

A partir da compreensão dos modelos de estágio supervisionado, o próximo passo da pesquisa se direcionou para o levantamento geral das monografias que foram orientados pela professora orientadora Lenira Haddad. O objetivo desse levantamento geral visou, além de verificar o quantitativo de documentos escritos que adotaram em suas práticas, alguns elementos da abordagem educativa *High/Scope*, realizar uma comparação quantitativa em detrimento dos demais que fizeram uso de diversas temáticas.

3.2.1 Levantamento das monografias de Estágio Supervisionado em Educação Infantil

A maioria das monografias do curso de especialização da USP (1998-2004) foi encontrada no setor de estudos da Educação Infantil na Universidade Federal de Alagoas. No entanto, para o levantamento geral desses documentos, recorremos ao currículo *Lattes* da professora orientadora.

Quadro 10 - Monografias da FEUSP

| QT | AUTOR | MONOGRAFIA | ANO DO ESTÁGIO |
|----|--|---|----------------|
| 1 | Ana Lucia Correa Diniz | A criança e a ecologia. | 1998 |
| 2 | Selma Martinez Simões Rodrigues de Lara | Literatura infantil: uma viagem de transformação através dos valores humanos | 1998 |
| 3 | Anita Viurdes Carrasco de Freitas | Circo Bolinha | 1998 |
| 4 | Ermelinda Barricelli | Canta que te encanto | 1998 |
| 5 | Maria de Lourdes Rodrigues | Reorganizando a rotina para a autonomia | 1998 |
| 6 | Querubina Castello Ruiz | Reorganizando o espaço da creche para o jogo | 1998 |
| 7 | Doroty FG Portela | A história do jogo e sua influência no ato de jogar | 1998 |
| 8 | Rose Maria Grozzi | Projeto Portinari | 1998 |
| 9 | Cintia Gomes da Fontes | Construção de histórias | 1999 |
| 10 | Maria Angélica B Queiroz Albardeiro | Literatura infantil e sua importância como mediador entre realidade e imaginação | 1999 |
| 11 | Lídia Haddad | O espaço e a construção da autonomia da infância | 1999 |
| 12 | Sonia Maria Dalfonso | Conversando, brincando, construindo e conquistando a nossa autonomia | 1999 |
| 13 | Nina Rosa Piedade Moreira | Um novo olhar na prática pedagógica para a construção da criança completa | 1999 |
| 14 | Cleide Borges do Nascimento Araujo | Movimento infantil: por que permiti-lo? | 1999 |
| 15 | Walquíria Thomaz da Silva | Faz-de-conta que o percurso é meu | 1999 |
| 16 | Fausta A Ornelas Pontes Mello | O brincar e o jogo na creche | 1999 |
| 17 | Rubens Alves Ferreira | A hora da roda de conversa na roda | 1999 |
| 18 | Kelly Crisitna dos Santos | Qual a função da arte para crianças pequenas? | 2003 |
| 19 | Luciana Barbosa Chaves de Oliveira | Abordagem Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância | 2003 |
| 20 | Maria Julia Ferraz de Camargo | Formação de professores: uma reflexão sobre projetos de trabalho nas escolas de educação infantil de São Carlos | 2003 |
| 21 | Renata Ferreira e Roselene F. Nascimento | Professora, aconteceu uma coisa com você: A conquista da autonomia da criança em um espaço inovador | 2003 |
| 22 | Mônica Feitosa dos Santos e Tzuruko Masuko Abe | O processo de negociação entre crianças na construção da paisagem social | 2003 |
| 23 | Adjacir B. de Toledo | Aprendizagem pela ação e a construção da autonomia no espaço de brincar | 2003 |
| 24 | Dilean Marques Lopes e Fátima Fernandes Cairo | Entre cores, texturas e pincéis: as artes plásticas no cotidiano da EMEI Comandante Moreno | 2003 |
| 25 | Patrícia Aparecida de Souza e Mariana Lopez Expósito | Cultivando saberes e colhendo sabores | 2003 |

| | | | |
|----|---|--|------|
| 26 | Chi Kow Mei e Yoko Sumida Nakaema | O origami na educação infantil | 2003 |
| 27 | Clélia Cortez Moriana e Valéria Pasetchny | Ampliando o olhar sobre as crianças de 2 anos | 2003 |
| 28 | Ofélia Maria Del Duca Pierri | Modelos Curriculares - Tendências Contemporâneas | 2003 |
| 29 | Denise P. Marcondes dos Santos e Miriam Oliveira Borim | A relevância da organização do espaço físico na educação infantil | 2003 |
| 30 | Katia Lentini Suzuki e Rosalda Rolim Gregório | Ciclo II: Espaço de alegria | 2004 |
| 31 | Elaine R de Souza N Santos e Silvana Ap Bertoni | High/Scope: organizando o espaço infantil | 2004 |
| 32 | Dulcilene Ap Batista e Maria Salete Damasceno | Cadê o Zeca? Um convite à brincadeira | 2004 |
| 33 | Claudia de Nardi e Ivanilde de Fátima Zanon | A reorganização dos espaços: ampliando as possibilidades de interação e escolhas das crianças de 1 ao e 8 meses a 3 anos | 2004 |
| 34 | Ana Lúcia C. Covolan e Valquiria Bertuzzi Veronesi | A brincadeira e a aprendizagem num espaço organizado em áreas de interesse | 2004 |
| 35 | Flavia Florio Ribeiro e Simone Christiano Fontanielo | A organização do espaço e materiais para uma aprendizagem mais lúdica | 2004 |
| 36 | Solange Barreiros Carvalho Piacentini e Vilma Ap de Barros | A organização do ambiente e sua influência no ato do brincar | 2004 |
| 37 | Roselaine de Paula Rodrigues e Vânia Ap Ventola Ballardie | O espaço da sala e a criança pequena | 2004 |
| 38 | Claudia Galli e Terezinha Babichaka Squiavoni | O brincar na creche baseado no processo planejar-fazer-rever apresentado pela abordagem High/Scope. | 2004 |
| 39 | Denise Marrero L. Soares e Maria Isabel de Souza Nogueira | De mãos estendidas: o adulto norteando o uso do espaço pela criança | 2004 |

Para verificar as monografias que se embasaram na proposta *High/Scope*, foi necessário recorrer à orientadora, tendo em vista que, pelos títulos, muitos não deixam claro se utilizaram ou não a abordagem *High/Scope*.

No quadro acima, as monografias em destaque se referem àquelas que utilizaram a abordagem *High/Scope* nos projetos de intervenção. Após o levantamento, foi possível verificar que das 39 monografias concluídas, 16 delas utilizaram a Abordagem como referencial, o que equivale a 41%, conforme destacado no quadro acima. Esse resultado nos revela o grande interesse demonstrado pelos alunos com a temática, bem como uma quantidade relevante de documentos para atingir o objetivo da pesquisa, que é de analisar as contribuições da abordagem para as crianças e estudantes estagiários.

3.2.2 Seleção dos documentos para análise

Realizado o levantamento geral, recorreremos às orientações propostas por Cellard (2012) para dar sequência aos procedimentos de escolha dos documentos. O autor enfatiza que se faz necessário realizar uma avaliação preliminar dos documentos para escolher os principais que podem ser eficazes na pesquisa e destaca cinco dimensões para essa fase de análise preliminar: contexto, autor, confiabilidade do texto, natureza do texto e conceito-chave.

Segundo Cellard (2012, p.300), o conhecimento do contexto “posiciona o pesquisador em excelentes condições para compreender as particularidades da forma, da organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função dos valores modernos”.

Quanto à segunda dimensão – autor –, Cellard (2012) destaca a importância de conhecê-lo, tendo em vista que conhecer a identidade do sujeito e suas intenções possibilita avaliar melhor a credibilidade de um texto, tomadas de decisão e interpretação que é dada de alguns fatos.

Os dois princípios acima citados não bastam para validar o documento para análise, pois, de acordo com o Cellard (2012), o pesquisador, seguido desses princípios, precisa assegurar-se da qualidade da informação transmitida, tendo em vista que essa informação pode chegar de diversas maneiras ao leitor.

Quanto à natureza do texto, Cellard (2012, p. 302) destaca que a “estrutura de um texto pode variar enormemente, conforme o contexto social em que foi escrito”. Identificado esses quatro princípios, o pesquisador segue para a compreensão dos conceitos-chaves, evidenciando as principais temáticas e seus conceitos.

Para tanto, essas cinco dimensões nos documentos propostos para análise, foram traduzidas nos seguintes critérios:

- **Nas qualidades dos contextos da implantação do projeto de intervenção:** detalhes do campo de estágio, justificativa do projeto e interesse do autor.
- **Nas qualidades das descrições das sessões:** forma de escrita e detalhes dos momentos vivenciados.
- **Nos enredos e interesses das crianças:** relatos das crianças, ações e comunicação, durante o uso do espaço.
- **Nas considerações pertinentes dos estudantes durante e ao término de cada sessão:** forma de escrita e profundidade das reflexões e descobertas.

Feita a análise preliminar dos 16 documentos, pautadas nas dimensões acima, foram selecionadas 2 monografias da FEUSP para essa pesquisa, as quais apresentam descrições detalhadas do processo de estágio e foram instrumentos de leitura e referência para minha prática de estágio durante a graduação em Pedagogia. Descrições das monografias que serão analisadas poderão ser observadas em um resumo, apresentadas no quadro 11. O referido quadro apresenta: título, o nomes das autoras, ano de intervenção, turmas de crianças, objetivo, etapas do projeto e número de sessões.

Na seleção das monografias da FEUSP, observa-se que duas instituições de Educação Infantil foram contempladas pelos projetos, pois, cada projeto era realizado em uma instituição escolhida pelo estudante. Todos os projetos, inicialmente, recorriam à mudança na organização do ambiente, conforme os princípios da Abordagem *High/Scope* e apresentavam a utilização do espaço a partir da implementação da sequência Planejar-Fazer-Rever da referida abordagem. As escolhas dos espaços para a disposição das áreas de interesse se limitavam às salas de referências e brinquedoteca.

Quadro 11 - Monografias selecionadas para a pesquisa- FEUSP

| TÍTULO | AUTOR | ANO | CAMPO DE ESTÁGIO | TURMAS/ FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS | ESPAÇO | OBJETIVO | ETAPAS | Nº DE SESSÕES |
|--|---|------|---|--|---|---|--|---|
| O espaço e a construção da autonomia na infância | HADDAD, Lídia | 1999 | Creche Catavento, SP | Grupo 2 (3-4 anos), Grupo 3 A e B (4-6 anos) | Brinquedoteca | Aplicar o princípio da aprendizagem ativa na rotina da Brinquedoteca, conferindo à criança mais autonomia sobre o ambiente e existentes objetos nele. | <p>1 Diagnóstico da utilização do espaço e ambiência da Brinquedoteca da creche.</p> <p>2 Reorganização da Brinquedoteca segundo abordagem High/Scope</p> <p>3 Implantação da rotina P-F-R</p> | <p>Total: 20 sessões:</p> <p>1 sessão para reorganização</p> <p>9 sessões para o grupo 2</p> <p>10 sessões para o grupo3</p> |
| Professora aconteceu uma coisa com você: a conquista da autonomia da criança em um espaço inovador | SILVA, Renata Ferreira da SILVA, Roselene Frutoso nascimento | 2004 | Escola Municipal de Educação Básica Pe Leonardo Nunes- São Bernado do Campo | crianças de 4 anos | Inicialmente Sala de artes/ definitivo sala de aula | Proporcionar à criança um ambiente diferenciado, onde ela possa exercer autonomia no processo de construção do conhecimento. | <p>1 Familiarização e exploração do espaço pela criança</p> <p>2 Introdução da rotina Planejar-fazer-rever</p> | <p>Total: 19 sessões</p> <p>6 sessões para primeira etapa</p> <p>13 sessões para segunda etapa</p> |

2.3 Análise de monografias selecionadas

Os documentos foram analisados qualitativamente, levando em consideração a proposta do currículo da abordagem *High/Scope* apresentada na proposta do livro *Educar a Criança* e a legitimidade das ações relatadas pelas estagiárias.

A análise dos documentos foi precedida da descrição da caracterização do campo de estágio, do projeto de intervenção e do processo de implementação. Para identificação das contribuições da abordagem *High/Scope* para as crianças e estudantes estagiários, foram analisadas, individualmente, as sessões de intervenção do processo de implementação do projeto de intervenção, e delas retiradas situações dos registros que exemplificam as várias dimensões, sobretudo, no que diz respeito aos elementos do currículo da referida abordagem: organização do espaço, sequência Planejar-Fazer-Rever (P-F-R) e interação adulto-criança.

Para atingir o primeiro objetivo específico – analisar as contribuições para as crianças à proposta implementada –, foi preciso voltar o olhar para a forma como as crianças utilizaram os espaços organizados de acordo com a proposta curricular da abordagem *High/Scope*; como se distribuía neste espaço; como se deu a construção de parcerias, como acolheram a proposta da sequência Planejar-Fazer-Rever; a evolução das brincadeiras e como praticavam a resolução de problemas.

Em relação ao nível de desenvolvimento profissional das estudantes durante a prática do estágio, foram analisados: os registros das sessões; as reflexões feitas das considerações de cada sessão; os avanços evidenciados quanto à concepção de criança, aprendizagem, organização do espaço, currículo e papel do adulto.

Para apoiar essas análises, nos referenciamos em Hohmann e Weikart (2007), autores utilizados pelos estudantes como referência principal às práticas de estágio supervisionado. Por último, ao término da análise de cada monografia, realizamos considerações sobre o documento, verificando os avanços das estudantes que ocorreram no processo de formação. Neste tópico, utilizamos como referência Ostetto (2008, 2012), que reportam as diversas experiências de estágio em Educação Infantil e trazem a formação do professor como ponto de reflexão a partir da prática de estágio.

A seguir, apresentaremos os diálogos com as monografias e seus resultados.

4 DIALOGANDO COM AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra *diálogo* se refere a: “1-Fala alternada entre duas ou mais pessoas; conversação; 2- Trocas ou discussão de ideias, opiniões, entre outras” (FERREIRA, 2000, p.234). Os diálogos que esta pesquisa se propõe a realizar são tecidos das histórias vivas apresentadas nas monografias, originadas a partir da prática de estágio supervisionado em educação infantil.

Ao nos reportarmos às “histórias vivas”, por mais que se tratem de documentos, consideramos as identidades e a história de cada aluna participante, que são repletas de sentimentos, de busca de conhecimento, de conflitos na aprendizagem, de angústias, de conquistas e de surpresas com os resultados adquiridos durante a prática de estágio.

Na análise desses documentos, é possível vislumbrar ainda as conquistas alcançadas a partir dos propósitos estabelecidos em cada prática de estágio relatada: os avanços das crianças e dos adultos, no caso estudantes em formação em contexto de estágio, intermediados pela implementação de aspectos específicos da Abordagem Educativa *High/Scope*. Nesta direção, no decorrer deste texto, serão também explicitadas as impressões e os sentimentos vivenciados pelas estagiárias, sobretudo com relação aos avanços.

Considerando a autenticidade dos documentos e das propostas de estágio da FEUSP, os diálogos iniciais serão norteados pela apresentação de uma breve descrição dos documentos selecionados, seguidos da caracterização do campo de estágio e das etapas envolvidas na implementação dos projetos de intervenção pelas estagiárias. Por último, os diálogos tecem as análises sobre o processo investigado, apresentando situações que nos revelam as contribuições da implementação da proposta *High/Scope* para as crianças e para os estudantes em formação.

Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo apresentar as contribuições da abordagem *High/Scope* para as crianças e estudantes em formação, conforme proposto nos objetivos específicos desta pesquisa, que são: analisar as contribuições do processo de implementação da abordagem *High/Scope* para as crianças e para o desenvolvimento profissional das estudantes estagiárias envolvidas neste processo.

Para a identificação das contribuições da abordagem *High/Scope*, considerando a especificidade e autenticidade dos registros, em cada documento, foram investigadas as dimensões da abordagem *High/Scope* implementadas nos respectivos projetos de intervenção, tais como: a organização do espaço, a introdução da sequência Planejar-Fazer-Rever e o papel

do adulto. A descrição do processo de implementação dessas dimensões e a resposta das crianças à proposta nos fornece pistas acerca das contribuições da implementação da proposta do *High/Scope* para o desenvolvimento das crianças e dos estudantes em formação.

Para o estabelecimento de nossas análises, levamos em consideração o aspecto cronológico dos documentos. Sendo assim, o primeiro analisado foi a monografia: *O espaço e a construção da autonomia na infância*, de autoria de Lídia Haddad (1999); e por último: *Professora, aconteceu alguma coisa com você: a conquista da autonomia da criança em um espaço inovador*, de autoria de Renata Silva e Roselene Silva (2004).

Ambas as monografias têm como foco a implementação do processo Planejar-Fazer-Rever (P-F-R) para uma ou mais turmas de crianças, seguida da organização do espaço para esse fim. Uma observação sobre os títulos das monografias leva-nos a perceber a presença de outro aspecto comum: a promoção da autonomia das crianças, em decorrência da implementação da abordagem *High/Scope*, mesmo que parcial.

Quanto à estrutura do documento, as duas monografias iniciam com uma apresentação da origem do projeto. Em seguida, apresentam a justificativa teórica, seguida da metodologia, caracterização da instituição, do público alvo e o desenvolvimento do projeto. Por fim, há o cronograma e o registro das sessões de trabalho, com a descrição das atividades realizadas no decorrer do projeto e uma reflexão sobre cada sessão. As autoras concluem com as considerações finais acerca de todo o percurso traçado durante as atividades de estágio, dentre outras breves reflexões.

A primeira monografia analisada, intitulada *O espaço e a construção da autonomia na infância*, de autoria de Lídia Haddad, é resultado do estágio realizado no período de junho a novembro de 1999, na Creche Catavento, vinculada ao Palácio do Governo de São Paulo, no bairro do Morumbi da capital. O rico documento descrito em 104 páginas permite ao leitor compreender a dimensão do trabalho realizado pela autora e o alcance da implementação da proposta da abordagem *High/Scope*. Chamam a atenção do leitor nesse primeiro documento as riquíssimas descrições das ações pela estagiária, evidenciando a prática do exercício da observação e do registro escrito e fotográfico durante a formação obtida no curso de especialização. Inúmeras imagens são apresentadas e por si só revelam a dimensão das ações realizadas para a organização do espaço e a implementação da sequência P-F-R e o envolvimento das crianças nesse processo. No documento, é possível verificar a atenção específica da autora em registrar em detalhes o momento do fazer, trazendo para o leitor a possibilidade de compreensão da situação vivenciada por ela e pelas crianças. Quanto aos

momentos do planejar e rever, verificamos no documento que Lídia, por diversas vezes, expõe as intenções das crianças de modo generalizado.

A segunda monografia analisada, intitulada *Professora, aconteceu alguma coisa com você: a conquista da autonomia da criança em um espaço inovador*, de autoria de Renata Silva e Roselene Silva, é resultado do estágio realizado no período de setembro a dezembro de 2003, na Escola Municipal de Educação Básica Padre Leonardo Nunes, pertencente à rede pública de São Bernardo do Campo, SP. O documento composto por 132 páginas traz, igualmente à primeira monografia analisada, um rico repertório descritivo das ações realizadas durante a prática do estágio. Também apresenta uma boa quantidade de imagens ilustrativas das crianças no processo de implementação da sequência Planejar-Fazer-Rever. Conforme sua proposta de intervenção, a ênfase das descrições gira mais em torno do “planejar” e do “rever” do que do “fazer”. Neste material, inicialmente, são ressaltados aspectos como o local em que as crianças estavam brincando, e, posteriormente, quando se inserem nas brincadeiras junto às crianças, o enfoque volta-se à sequência como um todo.

4.1. Monografia 1: O espaço e a construção da autonomia na infância

Inicialmente, faz-se importante apresentarmos a caracterização do contexto em que foi desenvolvido o projeto de intervenção, ou seja, campo de estágio, e, em seguida, trataremos das contribuições da abordagem *High/Scope* para as crianças e a estagiária, a partir de aspectos específicos identificados nos registros.

Caracterização do campo de estágio

Na época em que foi realizada a prática de estágio supervisionado, relatada no documento, Lídia, a autora, ocupava o cargo de diretora da creche Catavento, vinculada ao Palácio do Governo do estado de São Paulo. A instituição atendia 85 crianças de zero a seis anos, predominantemente filhas de mães funcionárias públicas que prestavam serviços no âmbito estadual.

A creche funcionava em período integral, e as crianças eram distribuídas nas seguintes turmas: Berçário1 (crianças de zero a 1 ano e 3 meses), Berçário 2 (crianças de 1 ano e 4 meses a 2 anos), Grupo 1 (crianças de 2 a 3 anos), Grupo 2 (crianças de 3 a 4 anos) e

Grupo 3 (crianças de 4 a 6 anos). Algumas crianças do Grupo 3 frequentavam Escolas Municipais de Educação Infantil-EMEI's no horário oposto ao da creche.

O quadro de pessoal existente na ocasião era composto de: 1 diretora, 1 Assistente Social, 6 auxiliares de serviços, sendo um chefe, 3 funcionários para área administrativa, 17 atendentes¹³ que atuavam com as crianças, dentre as quais duas eram chefes da equipe, segundo a autora.

A autora relata que as dependências, as quais davam visibilidade para os dois pátios externos e área verde, eram amplas, com boa iluminação e ventilação. Na área interna, a creche possuía uma cozinha, um lactário, dois banheiros infantis, uma sala de troca para o berçário, cinco salas de atendimento para crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade, uma sala utilizada como brinquedoteca, um vestiário para funcionários, uma sala da administração, uma sala para técnicos e diretoria, uma lavanderia, uma dispensa, uma sala para amamentação e um amplo refeitório.

O projeto de intervenção

O tema escolhido por Lídia para desenvolver seu projeto de intervenção foi a organização do espaço e a implementação da sequência Planejar-Fazer-Rever da abordagem *High/Scope*. A estagiária se propõe a transformar o espaço da brinquedoteca, até então organizado em cantos (dos jogos, da dramatização e do faz de conta), em um espaço que reunia áreas de interesse conforme indicadas na obra *Educar a criança* (HOHMANN; WEIKART, 2007). A justificativa se deu em virtude da estagiária considerar que o espaço da brinquedoteca não estava sendo utilizado em seu pleno potencial e desta maneira não promovia a autonomia das crianças.

Com relação à organização do espaço de modo que possa conferir autonomia às crianças, Lídia se baseia nas colocações de David e Weinstein (1987, *apud* CARVALHO e RUBIANO, 2001), que afirmam que:

[...] todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade. (p.109)

¹³ Denominação atribuída na época às educadoras que atuavam junto às crianças. Na referida monografia, não é especificado a formação dessas atendentes.

Conforme descrito pela própria autora, a **identidade pessoal** está intrinsecamente ligada à noção de identidade de lugar, pensamentos, memória e significado sobre o mundo. O **desenvolvimento de competências** está ligado às oportunidades que as crianças têm de domínio e controle sobre o espaço, para atingir os desafios propostos. As **oportunidades de crescimento** referem-se ao fato de serem encorajadas a explorar o ambiente em seus aspectos cognitivo, social e motor. A **sensação de segurança e confiança** são aspectos essenciais para permitir à criança explorar o ambiente. Por último, o **contato pessoal** e a **privacidade** são propiciados através de uma organização espacial cuidadosamente planejada em termos de espaços e objetos (destaque da autora).

Essa referência possibilita à estagiária a compreensão de que o processo da construção da autonomia das crianças no ambiente de aprendizagem não se resume à organização do espaço quanto a sua metragem ou aos aspectos físicos, mas sim à extensão das relações entre crianças-adultos-objetos e do encorajamento das crianças em explorar este espaço, permitindo-lhes uma ampla oportunidade de escolha e decisão sobre seus planos, de modo que possam construir um conceito de realidade cada vez mais elaborado.

O projeto de intervenção, portanto, tem como objetivo geral “aplicar o princípio da aprendizagem ativa na rotina diária da brinquedoteca, conferindo à criança mais autonomia sobre o ambiente e objetos nele existentes” (HADDAD, 1999, p.10).

Assim, de acordo com Haddad, busca nos objetivos específicos:

Reorganizar a brinquedoteca existente seguindo princípios da abordagem High/Scope utilizando quatro áreas básicas (casa, blocos, livros/jogos, artes); providenciar para que todas as crianças tenham acesso ao material existente na brinquedoteca; facilitar as interações e comunicação entre pessoas-objetos; estabelecer um clima de apoio verbal e não verbal às crianças e seus projetos, bem como estabelecer a organização do meio físico, rotina e um clima de integração social positivo (p. 11).

O público alvo escolhido para participar do projeto são as crianças que pertenciam às turmas do Grupo 2 (3 a 4 anos) e do Grupo 3 (de 4 a 6 anos).

O projeto foi desenvolvido em três etapas distintas, quais sejam: diagnóstico da utilização da brinquedoteca existente; reorganização do espaço físico da brinquedoteca em áreas de interesse conforme a proposta da abordagem *High/Scope*; e utilização do novo espaço pelas crianças com a implantação da sequência Planejar-Fazer-Rever.

A primeira etapa, “diagnóstico da utilização do espaço e ambiência da brinquedoteca da Creche”, foi realizada nos dois primeiros meses (26/06/99 a 31/08/99) e consistiu nos seguintes procedimentos: análise da infraestrutura da sala; levantamento dos materiais e equipamentos existentes; observação das crianças dos Grupos 2 e 3 durante o período de

permanência na brinquedoteca; e diálogos com os adultos e as crianças, colhendo informações e impressões quanto à organização espacial, aos equipamentos, à rotina e aos materiais¹⁴.

Conforme já mencionado, antes da implementação do projeto de intervenção, o espaço físico da brinquedoteca era organizado em cantos de acordo com temas de interesse: “canto dos jogos”, “canto da dramatização” e “canto do faz-de-conta”. No canto dos jogos, encontravam-se diversos tipos de jogos, tais como: dominó, memória, montar e encaixar. O canto da dramatização reunia diversas roupas e fantasias dispostas em uma arara de madeira, juntamente com sapatos, bolsas, gravatas e adereços diversos, um baú e uma penteadeira com espelho. Já no canto de faz-de-conta encontravam-se brinquedos como: casa de bonecas, bonecas de pano, carrinhos de diferentes tipos, posto de gasolina de plástico, fogãozinho, geladeira, armários, utensílios domésticos de brinquedo. Existia ainda o “canto dos livros” que havia sido desativado da brinquedoteca por não ser utilizado a contento pelas crianças, sendo instalado em outro local da creche, o qual não está especificado na monografia. Consta no documento a seguinte avaliação do antigo espaço da brinquedoteca: “apesar da abundância de brinquedos e materiais, havia muitos jogos incompletos, muitos objetos de um determinado canto guardados em outro. Foi notado o fato de algumas crianças perderem o interesse ao perceberem a falta de alguma peça” (p.14).

A autora não especifica a periodicidade com que as crianças utilizavam a brinquedoteca. Ressalta, porém, que sua permanência neste espaço se dava por uma hora e o tempo era “gerenciado” pela educadora. A dinâmica de utilização desse espaço está assim descrita:

“A regra para a utilização do espaço era de total liberdade para a criança, tanto na escolha de seus parceiros, como no tipo de brincadeira que desenvolveriam. As crianças entravam e de imediato já iniciavam as suas brincadeiras. Após o tempo de brincar, as crianças arrumavam a sala guardando o material utilizado” (p.14).

Essa última tarefa de acordo com a autora, nem sempre era bem-vinda. Algumas crianças demonstravam “impaciência ou preguiça”, outras “driblavam” a educadora e os colegas para não executá-la; outras resmungavam enquanto guardavam os materiais (p.14).

Lídia relata ainda ter notado “ansiedade tanto por parte de alguns adultos como de muitas crianças durante o tempo da organização dos brinquedos e materiais, que acabam sendo guardados de qualquer jeito”. Em síntese, a autora conclui em sua monografia que o

¹⁴ Este último procedimento não foi descrito na monografia.

espaço, a organização dos materiais e brinquedos, e a sistematização do uso da sala não estavam atingindo o “potencial da ludicidade” (p. 14).

A segunda etapa do projeto, “Reorganização da Brinquedoteca segundo a Abordagem *High/Scope*”, desenvolvida nos meses de setembro e outubro, consistiu dos seguintes passos: levantamento das alterações da infraestrutura da sala, como a instalação de uma pia com torneira ao alcance das crianças e a retirada de um quadro negro inutilizado; listagem de materiais e equipamentos necessários e reorganização do espaço da brinquedoteca em quatro áreas básicas de interesse, nomeadas como: casa, blocos, artes, livros e jogos, distribuindo os materiais, brinquedos e equipamentos segundo a abordagem *High/Scope*. Nas palavras da autora:

O ambiente foi reorganizado permitindo às crianças diversas possibilidades de ação, jogos, brincadeiras, assim como a disposição do mobiliário permitiu a fácil visualização e encontro das crianças e adultos, possibilitando que se reunissem em pequenos e grandes grupos e ao mesmo tempo permitindo o isolamento, o trabalho e a brincadeira individual (HADDAD, 1999, p. 15).

Na monografia em questão, são apresentadas as finalidades de cada área e uma listagem minuciosa de materiais utilizados em cada área para a organização do novo espaço. Essa informação, organizada no quadro abaixo, traz uma importante dimensão do quanto o ambiente foi intencionalmente modificado para atender às necessidades das crianças.

Quadro 12 - Finalidade e relação de materiais de cada área de interesse

| ÁREA | FINALIDADE | MATERIAIS |
|------|---|--|
| CASA | Auxiliar a criança a simular e desempenhar papéis sociais, representando pessoas e acontecimentos que observam em seu entorno, experimentar o faz de conta, expressar seus pensamentos e sentimentos. | <p>Espelho de corpo inteiro; arara de madeira para guardar roupas e afins; penteadeira em madeira infantil com um pequeno espelho para guarda de rolos e apetrechos para cabelos e bijuterias, cortina disposta no canto da área.</p> <p>Roupas e fantasias de adulto; chapéus diversos e bonés; adereços para cabelos (presilhas, tiaras, contos, fitas etc.); bolsas; cintos e sapatos adultos; maquiagem de adultos (batom; lápis; pó; blush; sombras etc.).</p> <p>Um conjunto de sala de estar infantil em madeira, composto por um sofá, duas poltronas e uma mesinha de centro, uma mesa infantil em plástico duro; quatro cadeirinhas de plástico coloridas; um armário com prateleiras em madeira para guarda de utensílios domésticos; um armário para guardar de embalagens diversas vazias.</p> <p>Um fogãozinho em madeira, uma geladeira em madeira, dois aparelhos de telefone; boneca de pano; vassoura; rodo; pano de prato; pratos; xícaras; copos em plástico colorido; pote de plástico para medida (em litro, grama, quilo e grãos); colheres para medidas, panelas diversas,</p> |

| | | |
|----------------|--|---|
| | | <p>colheres de pau, talheres diversos; espremedores de alho e batata; escumadeira e concha; embalagens vazias de Toddy, leite longa vida; chás de diferentes tipos, sucrilhos, guardanapos de papel, copos e embalagens descartáveis; um carrinho de feira de plástico duro.</p> <p>Uma barraca de feira em madeira com diversas frutas e legumes de plástico e uma porção de dinheiro de brinquedos.</p> |
| BLOCOS | <p>Possibilitar a construção, edificação e criação de estruturas. O local possibilita à criança selecionar, agrupar, comparar, representar papéis, jogar simbolicamente.</p> | <p>Uma estante horizontal.</p> <p>Blocos de papelão de diferentes tamanhos e formas (blocos pequenos, encapados com plástico vermelho, blocos grandes encapados com plásticos verde, blocos feitos com caixas de leite longa vida encapados com papel <i>Kraft</i>).</p> <p>Tecidos, caixas e containers vazios.</p> <p>Carros/caminhões de brinquedos; animais de brinquedos.</p> <p>Casas de bonecas; mobiliário da casa de bonecas; bonecos que personificam famílias de diferentes raças.</p> <p>Tubos de rolos de papelão; forte apache com personagens de índios, cavalos, cavalaria, carroça, tenda indígena.</p> |
| ARTES | <p>Possibilitar à criança o contato e a manipulação de diferentes materiais em um local onde ela poderá se expressar através de seus desenhos, pinturas, esculturas etc.</p> | <p>Instalação de uma pia (ao alcance das crianças); prateleiras com diferentes repartições para guarda de materiais diversos; prateleira em madeira para guarda de revistas/gibis/papéis diversos.</p> <p>Tintas diversas (guache, pintura a dedo, plástico, aquarela), lápis colorido; lápis grafite; caneta hidrocor; apontadores; borrachas; giz de cera; giz de cal branco e colorido.</p> <p>Pincéis diversos; escova de dentes; rolos de espuma e plástico; espátulas; esponja de cozinha.</p> <p>Papéis diversos (sulfite, cartão, espelho, <i>Kraft</i>, <i>color</i>, <i>set</i>, manilha, <i>canson</i>, vegetal, cartolina branca/colorida); argila/massa de modelar, colas, fitas adesivas, barbantes; fitas e fitilhos (diversas cores).</p> <p>Jornais, revistas, gibis, embalagens vazias e potes diversos para misturar tintas.</p> |
| LIVROS E JOGOS | <p>Possibilitar acesso a livros e jogos diversos.</p> | <p>Carpete; duas poltronas/sofá de espuma revestidas em tecido colorido; cadeirinha de plástico duro coloridas; almofadas.</p> <p>Prateleira de madeira com divisões para guarda de jogos; porta-revistas e gibis em madeira.</p> <p>Livros de Contos de Fada tradicionais: Chapeuzinho Vermelho; O Gato de Botas; Os três Porquinhos; Cinderela; Branca de Neve; A Bela Adormecida; Rapunzel; João e Maria e o Patinho Feio.</p> <p>Livros de Contos Contemporâneos: a Vassoura Encantada; O Homem que amava as caixas; O Bichinho que queria casar; O Dragão Brilhante; Um amor de família, Bichos da</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Noite; Bichos de quintal; Caixa surpresa, Onde nasceu a alegria; Guilherme Augusto; A casa sonolenta e Bruxa Salomé.</p> <p>Livros Interativos: Os segredos da natureza (Defesas, Crescer, Animais que se escondem, Habitat); O leão e seus filhotes; <i>Mickey</i> – Que horas são?, Onde está o menino Maluquinho?; Oh, A cor; O barco; O ovo; O rio; A selva; A flor; Meu primeiro livro de artes e oração; Filhotes de Gato.</p> <p>Revistas Terra e Viagem, contendo paisagem e mapas, atlas, Gibis (personagens <i>Disney</i>, Turma da Monica, <i>Pokemon</i>, <i>Batman</i>, Homem Aranha, <i>Pocahontas</i>).</p> <p>Jogos de letras; três tipos diferentes de jogos de memória; quatro tipos diferentes de jogos de associação; Coleção Pilu (Dinossauros, Números, Cores, Alfabeto); quebra – cabeça, jogos de montar; jogos de encaixe; legos, trilhas; dados de madeira e pinos e baralhos.</p> |
|--|--|---|

Fonte: Haddad (1999, p. 16-21)

Com a reestruturação da brinquedoteca, as áreas ficaram distribuídas no espaço da seguinte maneira: na primeira área do lado direito, ao entrar na sala, encontra-se a *área da casa* e, em seguida, a *áreas de artes*, separadas por armários e prateleiras. À esquerda, ao entrar na sala, encontra-se a *área de blocos* e logo após, *área de jogos e livros*, separadas por uma estante de jogos.

Figura 3 - Layout da brinquedoteca após reorganização



Fonte: Haddad (1999, p. 26)

Nessa organização, buscou-se atender aos princípios de organização de espaço proposto na abordagem *High/Scope*. Os espaços devem ser atraentes às crianças; divididos em áreas de interesses bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades pelas crianças e adultos; as áreas de interesse devem assegurar a visibilidade dos objetos e materiais e a locomoção entre diferentes áreas; os materiais e objetos devem ser numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras e os objetos e materiais devem refletir o tipo de vida e experiências familiares das crianças (HOHMANN; WEIKART, 2007).

Conforme afirmam Hohmann e Weikart (2007, p.165), “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar a capacidade de iniciativa, autonomia e estabelecimento das relações sociais”.

Seguindo essa proposta, Lídia dispôs a organização das áreas de modo que assegurasse a visibilidade dos objetos e materiais pelas crianças; a locomoção entre diferentes áreas e a diversidade de materiais e brinquedos. Sobre isso, verifica-se que a estagiária dividiu as áreas

com prateleiras/estantes baixas e as organizou de modo que as crianças pudessem transitar por elas, de forma independente. Nesse aspecto, segundo Hohmann e Weikart (2007, p.185), “na área da casa, os blocos tornam-se camas, paredes, telefone, pratos e carros, enquanto que chávenas, panelas, toalhas de mesa, espelhos e bonecas acrescentam uma dimensão realística às estruturas que as crianças constroem na área de blocos”.

Observa-se também que a disposição das áreas corresponde à proposta dos idealizadores, quando sugerem que a área de blocos seja organizada em ambientes amplos e próximo à área da casa, pois é conveniente situá-las na proximidade uma da outra, e assim permitir que as crianças utilizem ambas em simultâneo.

A abordagem recomenda também que a área da casa se localize próxima à área de artes, de forma que as crianças possam facilmente pegar materiais de escrita sempre que necessitem.

Já a terceira etapa do projeto intitulada de “Utilização do novo espaço da brinquedoteca seguindo a sequência do planejar-brincar-arrumar-rever inspirada na proposta da Abordagem *High/Scope*” configura-se como sua parte mais substantiva e objeto de análise desta pesquisa. Esta foi desenvolvida em, aproximadamente, 10 sessões para cada turma de crianças, em 11 dias consecutivos, no período de 04/11/1999 a 19/11/1999, totalizando 20 sessões. Consta no documento que essa etapa foi desenvolvida em três fases. A primeira, realizada em duas sessões para cada turma de crianças, quatro no total, consistiu na “apresentação da sala às crianças, possibilitando sua familiarização com a nova organização espacial, materiais, equipamentos e brinquedos” (p. 21).

A segunda fase consistiu na “implementação da rotina Planejar-Brincar-Rever, iniciando e terminando as atividades com uma roda de conversa¹⁵, utilizando perguntas-chave, tais como: Onde gostariam de brincar? Onde você brincou?” Não fica explícito o número de sessões.

A terceira fase consistiu em “alterar as perguntas na hora do planejar e rever”, preferindo as perguntas “Do que você gostaria de brincar?” para o planejar e “Do que você brincou hoje?” para o rever. De acordo com Lídia, essa fase caracterizou ainda um aprimoramento do papel do adulto com as seguintes posturas: “auxiliar as crianças a expressar suas ideias e planos”; e “estar atenta durante a hora do brincar, não interferindo nos planos da criança, porém, auxiliando-a a concretizá-lo, caso apresentem alguma dificuldade, utilizando

¹⁵ Lídia em sua proposta projeto denomina o momento do planejar e rever de “Roda de Conversa”.

perguntas que os levem a refletir buscando soluções de seus problemas, assim como minimizando os conflitos conforme forem surgindo” (p. 21-22).

O número de sessões dessa fase também não fica explícito no documento, pois Lídia em sua metodologia apenas explica que houve essa fase, sem deixar claro para o leitor seu início. Podemos associar a ênfase dada à mudança de postura de Lídia e dos tipos de perguntas a uma tendência revelada por Lenira Haddad em entrevista realizada para essa pesquisa de priorizar a pergunta “Onde gostariam de brincar” e induzir as ações das crianças na fase inicial da implementação da abordagem por parte de estagiários e professores. De acordo com a entrevistada, estes só passam a compreender a importância da pergunta “Do que gostariam de brincar?” após o processo de orientação e reflexão, ao perceberem que a mudança na pergunta possibilita às crianças uma maior explanação dos seus interesses.

No relato a seguir podemos compreender de que forma a rotina do P-F-R foi implementada com as crianças:

A rotina proposta durante a permanência dos grupos na Brinquedoteca consistia em uma roda de conversa inicial na qual a criança expressava suas intenções quanto a(s) brincadeiras(s) pretendidas e em quais áreas gostariam de atuar: era a **hora de planejar**. Logo após colocavam em práticas suas intenções e projetos sem contudo ter a obrigatoriedade de segui-los, não importando caso mudassem seus planos, porém sempre contando como o apoio do adulto para sua execução, caso o desejassem. A duração do período utilizado nesta atividade era previamente combinada com o grupo: era a **hora do brincar**. Logo após o término do período onde as crianças brincavam livremente de acordo com seus projetos/intenções, o grupo era convidado para auxiliar na limpeza e organização dos equipamentos e materiais, tarefa facilitada pela organização espacial: era a **hora de arrumar**. Após algumas sessões, o momento de arrumar foi inserido no de brincar, isto é, a organização dos brinquedos passou a fazer parte das brincadeiras das crianças. Terminada a limpeza da sala o grupo reunia-se novamente em roda, onde desta vez, as crianças relatavam suas realizações: era a **hora de rever** (HADDAD, 1999, p. 22, destaque da autora).

A sistemática de utilização da sala era a seguinte: 10 minutos para a hora de planejar, 45 min para o tempo de brincar, 10 min para o tempo de arrumar e 10 min para o tempo de rever. Entretanto, a autora relata que, a partir da quarta sessão, o horário para hora do brincar foi ampliado por reivindicação das crianças, que se embasaram no funcionamento do relógio fixo na parede.

O processo de implementação da sequência P-F-R

Na monografia, os registros das sessões do processo de implementação da sequência P-F-R nos grupos 2 e 3 são organizados como “Relatório”. Assim, os registros do grupo 2 abrangem os relatórios de 01 a 09, e os do grupo 3 abrangem os relatórios de 10 a 20.

Iniciamos a análise com o processo de familiarização do novo espaço pelas crianças – primeira fase –, que ocupou duas sessões para cada turma.

A estratégia utilizada para apresentar às turmas a sala da brinquedoteca com a nova disposição consistiu em uma prévia conversa com o grupo em suas salas de referência para depois seguir para o novo espaço. Pelo relato da autora, observa-se o quanto esse momento estava sendo aguardado pelas crianças¹⁶:

Ao entrar na sala do Grupo 2, encontramos as crianças sentadas em círculo, juntamente com as suas educadoras. Elas riam e conversavam entre si. Victor, o mais agitado, perguntou enrolando a língua: “*JÁ É HORA DE IR PARA A BRINQUEDOLÂNDIA*”? Os outros acharam graça da maneira como ele falou, Sarah, porém, muito séria o corrigiu, pronunciando em voz alta e pausadamente: “*É BRIN-QUE-DO-TE-CA!*” (p. 27, destaque da autora).

Ainda na sala de referência, foram explicadas as mudanças ocorridas no espaço, bem como combinadas às regras para sua utilização naquele dia, sendo elas: conhecer o espaço, escolher os brinquedos e, após brincar, guardá-los em seus lugares. As crianças foram dirigidas para a brinquedoteca de mãos dadas, comentando “em voz alta a respeito do que fariam e de quantos brinquedos pegariam. Um menino disse que iria brincar com tantos brinquedos que não caberia em suas mãos e braços” (HADDAD, 1999, p. 28).

A reação dessas crianças indica que elas entenderam que no novo espaço tinha muito mais brinquedos do que havia na proposta anterior da brinquedoteca. Chama a atenção da autora a forma como as crianças de ambas as turmas reagiram ao adentrar no novo espaço: as risadas do Grupo 2 (relatório 1) “foram substituídas por um silêncio que logo foi quebrado por uma avalanche de comentários: ‘ – OLHA’ ‘ – QUE LEGAL’ ‘ – EU QUERO’ ‘ – É MEU’ ‘ – VOCÊ BRINCA COMIGO?’” (p. 28, destaques da autora). No Grupo 3 (relatório 10), a reação foi semelhante: “‘ – PUXA’ ‘ – VOU PEDIR PARA MINHA MÃE COMPRAR PARA MIM’ ‘ – EU QUERO ESTE’ ‘ – É MEU’ ‘ – VOCÊ BRINCA E DEPOIS ME DEIXA BRINCAR COM ELE?’ ‘ – OLHA QUE LEGAL’ ‘ – NOSSA SENHORA’” (p. 56, destaques da autora).

¹⁶ O projeto não previa a participação das crianças na reorganização da brinquedoteca.

Essas falas demonstram surpresa com a nova organização do espaço, o desejo, a posse, o convite à brincadeira, acordos para a ação de brincar, a vontade de estender esse espaço ao contexto familiar. Essas reações permitem inferir que esta nova proposta de organização, tendo em vista a visibilidade dos brinquedos e a sua localização, permitiu às crianças explanarem seus desejos por esses materiais e estabelecerem parcerias nos empréstimos que negociavam entre si, de acordo com os relatos. Em suma, as primeiras reações demonstraram que o espaço se tornou atraente para as crianças.

No caso do Grupo 2 (relatório1), como parte da apresentação da nova brinquedoteca, a estagiária percorre a sala com as crianças apresentando cada área. Porém, relata que as crianças pareciam não ouvi-la e assim que foram “liberadas para escolherem os seus brinquedos”, correram em direção a eles, com reações variadas: alguns se apoderaram de algo que aparentemente já haviam escolhido, outros ainda indecisos não sabiam o que escolher, e outros pegavam tudo o que achavam interessante, enchendo suas mãos (p. 28).

Essas reações indicam as características do processo de familiarização com o novo: comportamentos de exploração, euforia, avidez, receio de perder o brinquedo e a afinidade com eles. Esse processo ajuda as crianças a se familiarizarem com os materiais e as áreas de interesse, pois, segundo Hohmann e Weikart (2007, p.289), “as crianças necessitam saber quais os materiais disponíveis antes de estarem capazes de dizer-nos aquilo que planejam fazer com eles”.

No Grupo 3 (relatório 10), Lídia utiliza outra estratégia: convida as crianças a se sentarem em círculo e listar as diferenças entre a brinquedoteca anterior e a atual. Ressalta que todos pareciam encantados com a presença de um relógio, uma pia e uma torneira com “água de verdade” e destaca a reação de um menino que perguntou se poderia brincar com a água:

Ao receber a resposta afirmativa o mesmo menino voltou a fazer a mesma pergunta, recebendo novamente uma resposta positiva. Finalmente argumentou se nos dias de muito frio poderia brincar com a água. Ao receber a resposta afirmativa pela terceira vez, franziu a testa e pronunciou apenas um “AH!” (HADDAD, p. 55).

Esse caso indica mais um aspecto do processo de familiarização: a necessidade de pedir permissão ao adulto diante de novas possibilidades. No grupo 2 (relatório 1), também verifica-se a reação semelhante quando cinco meninas se agrupam na área da casa e apenas tocam os vestidos, olhando para a estagiária em busca de permissão para se vestirem. Aqui, Lídia emprega as estratégias de apoio previstas na abordagem *High/Scope*: após acenar

positivamente, sugere que escolham as peças do vestuário disponíveis e oferece ajuda caso necessitem.

Na segunda sessão do Grupo 2 (relatório 2), Lídia relata que era sua intenção incentivar as crianças a brincarem nas áreas não escolhidas no primeiro dia de familiarização. Porém, a autora relata que as crianças foram eufóricas para as mesmas áreas e brinquedos da primeira sessão, causando “a impressão de que a brincadeira do dia anterior não havia se esgotado” (p. 31).

Em entrevista realizada para essa pesquisa, Lenira Haddad comenta que essa atitude do adulto é frequente na familiarização com a abordagem *High/Scope*; “a expectativa de que as crianças explorem todas as áreas é maior do que a atenção ao que as crianças fazem nas respectivas áreas”. De fato, ao verificar o registro da referida sessão, observa-se que a descrição é sucinta e não contém a descrição das brincadeiras das crianças.

A introdução do processo P-F-R – segunda fase do projeto de intervenção –, se dá na terceira sessão do Grupo 2 (relatório 3) e na segunda sessão do Grupo 3 (relatório 11). A estratégia utilizada foi a formação de uma roda, na qual se perguntava “onde cada um gostaria de brincar, incentivando a criança a expressar suas intenções, estimulando-a e valorizando a fala dos mais tímidos e retraídos” (p. 32). A mesma estratégia foi utilizada no momento de rever, com a pergunta “do que brincaram?”.

Na monografia, é possível perceber que o início da implementação do momento do “planejar” foi um pouco conturbado para os dois grupos de crianças, uma vez que elas ficavam agitadas e não faziam silêncio na roda para iniciar o planejamento, segundo a autora. As agitações, muitas vezes, eram por disputa de brinquedos, como por exemplo, o caso de três crianças do Grupo 2, Larissa, Mayara e Thayná, que disputaram o mesmo vestido durante a roda do planejar. Lídia relata que Mayara, sob severos protestos, pegou o vestido enquanto conversavam na hora de planejar, dizendo que somente queria segurá-lo. A estagiária pondera que seria adequado combinar com suas colegas o revezamento na utilização do vestido. Mayara se recusa e Lídia reflete junto com ela: “*Bem, do mesmo modo que você deseja brincar com o vestido, a Larissa e a Thayná também desejam. Então, como você gostaria de resolver este problema?*”. Mayara responde: “*Eu vi primeiro!*” Thayná, zangada, se aproxima e diz: “*Mayara, você nunca mais vai brincar com minha boneca!*”. Segundo o documento, Mayara apressadamente coloca o vestido na arara e, dirigindo-se carinhosamente para Thayná, diz que já havia colocado o vestido no lugar e que ela podia brincar com ele.

Se, por um lado, essa situação revela a necessidade de estar de posse do objeto de interesse antes que suas colegas se apropriem dele, também mostra que perder a parceria com

alguém com quem gosta de brincar é algo a ser considerado. Observa-se que a estagiária usa a estratégia de solução de problemas prevista na abordagem *High/Scope* que consiste em devolver o problema às crianças para ser solucionado por elas. Interessante observar a saída que Mayara dá ao colocar o vestido no lugar de origem antes de dirigir-se à sua amiga, o que indica a importância dos objetos terem um lugar definido em cada área.

Nesse mesmo grupo, ainda houve disputa por brinquedo entre Giovanni e Victor que queriam brincar com o mesmo carrinho. Giovanni demonstra estar muito chateado e diz ao amigo: “*Amanhã você é quem brincou, hoje sou eu*”. Victor dá com os ombros parecendo não ligar (p. 33).

Diante das discussões que dificultavam o momento do planejar, a estagiária introduz a estratégia da “frase e senha secreta” como sinal para aguardarem a vez de falar e de ouvir. A frase era “*Fui ali, já volto aqui!*” e a senha “*Fui comprar abacaxi!*”. A partir dessa estratégia, conseguiu chamar a atenção das crianças para iniciar o planejamento.

Durante esse momento, Lídia pergunta individualmente às crianças qual o local onde gostariam de brincar e, ao perceber que as crianças se expressavam apenas apontando a área escolhida, indaga a respeito do que gostariam de brincar. Diante dessa pergunta, as meninas manifestam sua vontade de brincar de “comidinha” e os meninos de brincar com os carrinhos na área dos blocos. Essas expressões nos revelam o que Hohmann e Weikart (2007, p. 288) chamam de ‘dinâmica do planejamento’, pois, para esses autores, o “planeamento muda à medida que as crianças e adultos vão conhecendo uns aos outros, se familiarizam com as áreas de interesses e se tornam progressivamente mais confiantes nas suas capacidades para fazer e apoiar escolhas e planos”.

Com relação ao grupo 3 (relatório 11), a implementação da sequência P-F-R ocorreu ainda no processo de familiarização. As crianças, ao serem perguntadas onde gostariam de brincar, apenas apontavam para a área escolhida, porém, segundo registros da autora, elas já chegavam com uma proposta de lugar para a brincadeira, a qual, para as meninas, era a área da casa e, para os meninos, a área de blocos. Importante observar que além da antecipação dos planos pelas crianças, havia uma demarcação de gênero por áreas no processo inicial de planejamento, algo que logo se desconfigurou no momento do brincar.

Algo que se torna bastante evidente é que as crianças logo se apropriam do espaço e dos materiais para dar cabo a diversas brincadeiras. Nessa mesma sessão, a segunda do Grupo 3, vários tipos de brincadeiras são relatados: casinha, mãe e filho, feira no supermercado, palhaço, pintura, viagem e motorista.

Na terceira sessão desse Grupo (relatório 12), Lídia reporta alguns avanços: a inquietação e agitação das crianças apresenta menor intensidade; há uma procura maior pela área de artes, com destaque para a exploração de tintas; crianças desprendendo mais tempo nas brincadeiras; compreensão e colaboração no momento do arrumar, embora a resistência das crianças em finalizar o tempo de brincar tenha sido manifestada. Lídia atribui esses avanços “ao fato de as crianças aos poucos estarem se apropriando do espaço e de materiais e de perceberem que têm tido a oportunidade de brincar todos os dias na sala” (p. 66). Destaca-se como exemplo a movimentação da criança Thays:

Thays foi para área de artes e escolheu uma folha de cartolina, guache preto e com um pincel calmamente espalhou a tinta por toda superfície do papel, repetindo o mesmo procedimento para guache de cor branca e vermelha. O papel estava encharcado e a mistura resultou em uma cor indefinida, porém uniforme. Thays deixou o pincel de lado e pegando um rolinho de espuma deslizou o mesmo em toda a folha, em seguida, deixando o rolinho de lado, realizou movimentos circulares, utilizou a palma da sua mão, fazendo o mesmo movimento com os dedos e com a mão fechada. Enquanto realizava tal atividade, estava totalmente absorta e não tirava os olhos de sua folha de papel. (p. 65)

Outros avanços são reportados na quarta sessão do Grupo 2 (relatório 4): as crianças passam a aguardar o início da roda de planejar e passa a existir uma maior exploração da área de artes; há acordos entre as crianças, como, por exemplo, o caso das crianças Marcela Helena, Taciane, Larisse e Letícia, que conversavam sobre os vestidos que pretendiam usar. Algumas crianças chegavam, apesar de ainda se perceber certa ansiedade para relatarem seus planos, com os planos pré-estabelecidos; e há maior disposição para falar sobre o que fizeram (rever). Lídia comenta no documento que as crianças estão mais familiarizadas com o espaço e os materiais existentes na sala e que a ludicidade está garantida e entendida como atividade que “a criança executa de forma livre, despreocupada, manifestando muito prazer durante a sua execução” (p. 38).

Chama a atenção da autora o envolvimento das crianças em seus projetos conforme seus planos iniciais. Como exemplo, cita a permanência dos meninos na área de blocos brincando com os carrinhos e da criança Najara na área das artes brincando com tintas.

Lídia relata que Najara, antes de ir para a área das artes, passou pela área da casa, trocou de roupa e brincou na feirinha. Na área das artes, olhou durante aproximadamente 10 minutos as cores das tintas e mexeu em diferentes papéis. Ao observar Najara, a estagiária pergunta-lhe o que pretendia fazer e ela responde dizendo que gostaria de fazer um desenho gostoso. Na sequência, a estagiária pergunta “*Como era um desenho gostoso?*” e Najara responde: “*Você sabe, é quando se faz com tinta gostosa*”. Lídia indaga então como sabia que

uma tinta era gostosa e se ela experimentava a tinta. Najara arregala os olhos alguns segundos, sorri e diz: “*Tinta gostosa é parecida com chocolate. Eu só quero tinta gostosa*”. Najara pega as tintas de diversas cores na tonalidade pastel e permanece compenetrada na atividade durante o restante do tempo de brincar.

Esta situação mostra que as crianças também se permitem explorar outras áreas antes de pôr em prática seu planejamento, caracterizando assim uma noção de temporalidade do momento do brincar. Como já explicitado, as imagens apresentadas na monografia dão uma ideia do nível de envolvimento das crianças nas brincadeiras. Como exemplo, segue a imagem do desenho de Najara feito com “tinta gostosa”, que demonstra o envolvimento na brincadeira da pintura ao aventurar-se nas misturas das tintas.

Figura 4 - Desenho de Najara



Fonte: Haddad (1999, p. 38.1)

Outro fator de destaque nessa situação é a atuação de Lúcia, que busca apoiar por meio de perguntas sensíveis às intenções de Najara. Na abordagem *High/Scope*, a habilidade de fazer perguntas às crianças é crucial para se acessar o pensamento delas. Perguntas que se relacionam ao que a criança está fazendo no momento e que focalizam nos processos de pensamento contribuem para ampliar o pensamento da criança e a encorajar que ela descreva como chegou à determinada conclusão. Foi o que aconteceu quando Lúcia pergunta como é um desenho gostoso e como é uma tinta gostosa.

Nessa abordagem, os adultos estão abertos aos propósitos das crianças, aos seus sentimentos e ideias, partilham os interesses das crianças, os gostos e prazeres, e seus

impulsos criativos. Sobre essa forma de atuação, o adulto não só aceita as ideias e as apoia, mas reconhece as soluções das crianças e suas teorias de forma positiva. Ainda de acordo com os autores acima, “aceitar as formas não adultas das crianças pensarem e raciocinarem encoraja mais os seus processos de pensamento e raciocínio do que esperar que as crianças pensem e raciocinem como adultos” (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 306).

Dando continuidade à implementação da sequência P-F-R, na quinta sessão desse grupo (relatório 5), Lídia prossegue com a utilização de perguntas que estimulam a reflexão e a busca de soluções para os eventuais conflitos e problemas que surgissem durante o brincar. A intenção de Lídia era de nunca interferir nos planos, mas gerenciar o ambiente de tal forma que as crianças não sentissem a obrigatoriedade de obter resultados em suas brincadeiras e jogos.

No momento do planejamento, as meninas continuaram expressando o desejo de brincar na área da casa com as roupas e panelas e os meninos na área de blocos com os carrinhos. É possível verificar no documento um número maior de parcerias nas escolhas das brincadeiras, pois, nessa sessão, cinco meninas optaram pela área da casa e três meninos pela área de blocos.

Lídia coloca em destaque nessa sessão a brincadeira de “construção de pista”, envolvendo três meninos na área de blocos. Para a compreensão da descrição da brincadeira é preciso retomar algumas sessões anteriores, tendo em vista que desde a primeira sessão (relatório1) desse grupo, os meninos já apresentavam o interesse pela brincadeira de carrinho na área de blocos. Brincadeira que perpassa diversas sessões. A situação apresentada ocorreu com os meninos Victor, Jonathas e Giovanni, que expressaram sua intenção de brincar na área de blocos com os carrinhos e em seguida de construir uma pista de carros. Essa área foi construída com blocos de diversos tamanhos, cores e materiais, além de brinquedos como bonecos e animais. Grande parte dos blocos foi feita com caixas de papelão encapadas com papel madeira e plástico. Um conjunto de blocos de espuma completava esse acervo.

Lídia relata que na primeira sessão (relatório1), referente à apresentação da brinquedoteca com a nova estrutura, as crianças, Víctor, juntamente com Jonathas e Daniel, pegaram os carrinhos e caminhões na área de blocos e lá permaneceram, durante o restante do período do brincar. Giovanni, que só apareceu na segunda sessão (relatório 2) de familiarização, se mostrou muito eufórico durante este momento.

O enredo da brincadeira e parceria entre Giovanni e Victor inicia-se a partir da terceira sessão (relatório 3), que já tinha como objetivo a implementação da rotina P-F-R. Nesta sessão (relatório 3), Victor e Giovanni começam uma discussão de disputa de um

mesmo carro que estava na área de blocos. Diante do conflito, a estagiária busca manter a neutralidade e apoia ambos, por meio de perguntas que os fizessem refletir a respeito de suas posições.

Já na sessão seguinte (relatório 4), sentados em roda para o planejamento na área dos blocos, Victor e Giovanni chegam com seu plano pré-estabelecido e anunciam a vontade de brincar com os carrinhos na área de blocos, e, assim, brincam por todo o período.

Na sessão subsequente (relatório 5), em continuação à etapa de implementação da sequência Planejar-Fazer-Rever, os meninos Giovanni, Jonathas e Victor, expressaram, novamente, sua intenção de brincar de carrinhos na área de blocos. Entretanto, no decorrer da brincadeira, os meninos comunicaram à estagiária que pretendiam fazer “uma pista de corrida”, e esta prontamente inicia um diálogo com as crianças, perguntando-lhes como montariam a pista. Os meninos, que não conseguem responder, apenas levantam os ombros, balançam a cabeça e dizem que não sabem. Em seguida, a estagiária pergunta-lhes como seriam os carros que pretendiam colocar na pista depois de montada. Os meninos mostram os carros, que tinham basicamente dois tamanhos, médio e pequeno. A partir de então, ela sugere que procurem pela sala materiais para concretizar o plano de construção da pista. As crianças olham ao redor, mas é Victor que aponta para os blocos feitos de caixa de leite, chamados posteriormente de “tijolinhos”. A seguir, apresentamos o diálogo que se estabelece entre Lídia e as crianças:

Estagiária: *“Qual o formato da pista?”*.

Victor novamente respondeu: *“Igual a uma estrada”*.

Estagiária: *“Como é uma estrada?”*.

Victor: *“Tem mato dos dois lados e umas voltinhas”*.

Estagiária: *“O que são essas voltinhas?”*.

Victor responde imitando como se estivesse segurando com as mãos a direção de um carro e, jogando o corpo de lado, diz que *“Voltinha era igual a uma curva”*.

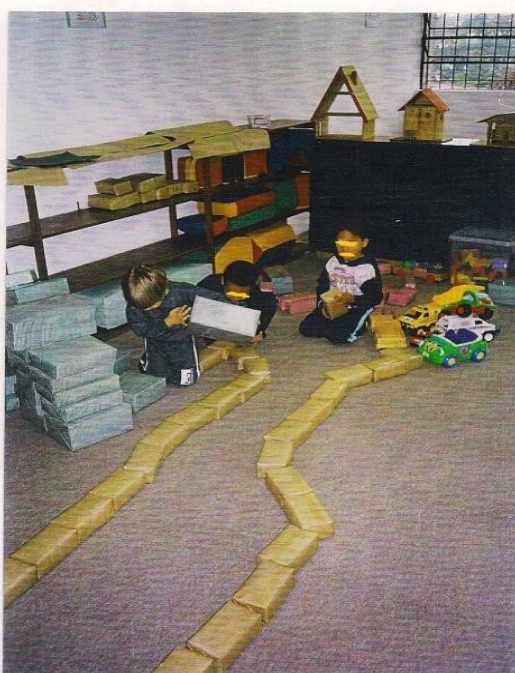
A estagiária, então, responde que o nome correto *“É curva e não voltinha”*.

Nessa situação, a estagiária destaca que para se fazer a pista tem que se ter espaço suficiente para a circulação dos veículos e logo pergunta se a pista teria uma ou duas mãos. Tal pergunta desencadeia uma discussão entre Victor e Jonathas ao tentarem definir o que significa as “duas mãos”, os quais chegam à conclusão de que *“duas mãos era quando um*

carro ia para frente e outro ia para trás". Giovanni, que, nesse momento, só ouvia a discussão, define que a pista teria somente uma mão.

A estagiária os auxilia na colocação dos quatro primeiros tijolinhos (dois de cada lado), deixando-os para continuar a construção do projeto. Victor, Giovanni e Jonathas construíram a pista, incluindo a curva, sem solicitar auxílio. Terminada a construção, enfileiraram seus carros, locomovendo-se dentro da pista construída e permaneceram nessa brincadeira por um tempo considerável.

Figura 5 - Construção da pista de corrida



1º Descoberta do dia:
Victor, Jonathas e Giovanni constróem uma pista, com curvas utilizando blocos feitos com caixas de leite.

Fonte: Haddad (1999, p. 42.1)

Durante a brincadeira, Victor pega outros blocos de espuma colorido que estavam na prateleira, sendo que um deles tinha o formato côncavo, o que lhe dá a ideia de utilizá-lo como uma ponte. Victor e Giovanni brincam de conduzir o veículo embaixo da ponte, e Jonathas deixa a brincadeira e dirige-se para área de artes.

Logo, Giovanni sugere a Victor que a ponte fosse “aumentada”. Assim, retira alguns tijolinhos da construção da estrada e coloca-os embaixo do bloco de espuma com o formato

côncavo. Ao brincar de passar o carrinho por debaixo da ponte, Victor percebe que a ponte ficou com altura suficiente para eles passarem por baixo. Então se arrasta conduzindo o seu veículo, e Giovanni, prontamente, o imita. Com muitas gargalhadas, eles permanecem na brincadeira durante todo o momento do fazer.

A estagiária relata que no momento do rever, em roda de conversa, Giovanni e Victor reconstituíram todo o processo de construção da estrada com a ponte, explicando às demais crianças que no início a ponte era pequena e depois “*Ela cresceu seu tamanho para cima*”.

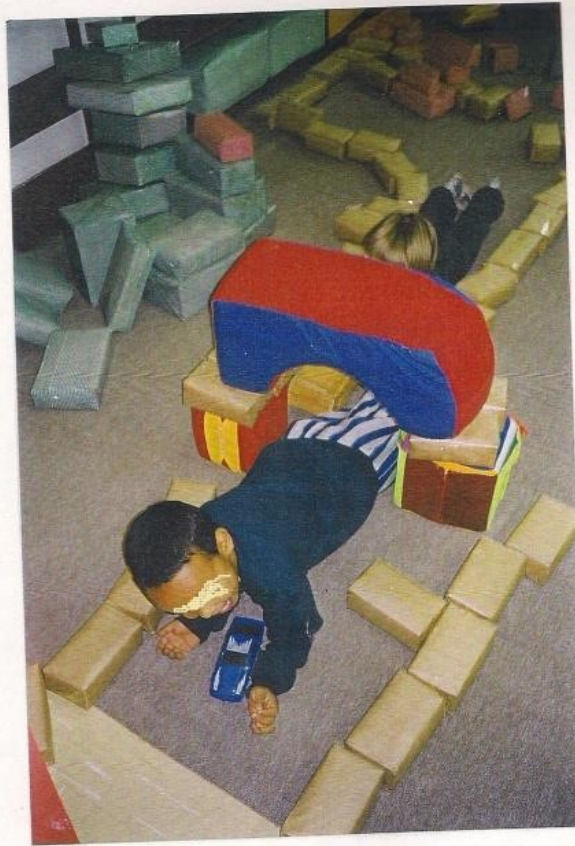
Figura 6 - Construção da ponte



2º Descoberta do dia:
Victor e Giovanni utilizam blocos de espuma e improvisam uma ponte onde passam os carros e caminhões.

Fonte: Haddad (1999, p. 42.2)

Figura 7 - Brincadeira de passar por debaixo da ponte



3º Descoberta do dia:
Victor e Giovanni “elevam” a ponte utilizando blocos de caixa de leite (tijolinho), e se divertem se arrastando sob a “ponte”.

Fonte: Haddad (1999, p. 42.3)

Na sessão seguinte (relatório 6), a brincadeira da ponte prosseguiu, agora com Jonathas e Victor. Este opta pelo mesmo plano e se junta ao amigo Jonathas que também optara em brincar de construir pista para seus carrinhos. Victor vai direto à estante, pega os tijolinhos e os blocos maiores de cor verde (ainda não utilizados) e monta uma estrutura semelhante à ponte anterior, porém mais alta. Victor e Jonathas engatinham sob a ponte e não mais se arrastam como aconteceu na sessão anterior. Conforme relata a estagiária, os meninos permaneceram nessa brincadeira por 20 minutos.

A brincadeira de “construção de pista” evidencia vários aspectos proporcionados pela abordagem. Um deles é o empenho na concretização do plano de brincar de carrinho e os desdobramentos na construção da pista de corrida pelas crianças, o que envolveu iniciativa,

negociação, modificação e inovação. Nesse processo, houve uma construção progressiva do significado do que é uma pista e a sua materialização com diversas características (com curva, sem curva, com ponte baixa, alta) na medida em que novas ideias suscitavam novos materiais e a descoberta dos materiais presentes possibilitavam novas ideias. Um componente determinante na situação foram as estratégias utilizadas por Lídia para apoiar e encorajar o empreendimento das crianças, procurando perceber as intenções das crianças, fazendo perguntas que levassem as crianças a expressar as suas intenções e ampliá-las, colocando pistas para desencadear a brincadeira, incentivando a solução de problemas por elas mesmas.

A sequência de ações mostra que a brincadeira de “construção da pista de corrida” foi se intensificando na medida em que novas ideias foram surgindo. É possível notar que inicialmente a estrutura da brincadeira limitava-se aos carros e blocos pequenos dispostos de forma a dar ideia de curva. Na sequência, as crianças estabelecem novas estruturas com a utilização de outros tipos de blocos. Um novo incremento (ponte) foi adicionado à estrutura da pista, possibilitando o aumento da sua extensão para possibilitar a passagem dos carros e em seguida das próprias crianças com seus veículos.

Ainda na sexta sessão do Grupo 2, Lídia traz como exemplo a situação de Guilherme, que preferiu brincar sozinho de blocos, mesmo estando próximo à brincadeira de Victor e Giovanni. A autora relata que Guilherme brincou com um carrinho, tipo fusca, durante quase todo o tempo, pegou os tijolinhos e os blocos maiores, de cor verde, e iniciou sua construção. Jonathas e Marcela que estavam brincando de feirinha, largaram sua brincadeira e foram ajudar Guilherme na sua construção. Marcela perguntou para Guilherme se o que estava construindo era uma torre, e ele disse que era uma garagem. A menina perguntou se poderia ser uma torre e ele balança a cabeça afirmativamente. Jonathas retruca e diz: “SE ELE DISSE QUE É UMA GARAGEM, É UMA GARAGEM. E TORRE TEM CARRO?” (p.44).

Para a autora, uma grande surpresa dessa sessão foi o desenvolvimento da fala de Guilherme, que, durante o momento do rever, fala de forma animada, ainda que tímida, a respeito da sua construção, que, no final, foi considerada uma garagem e não uma torre. Ressalta também que as crianças têm demonstrado muito prazer e alegria na Brinquedoteca e na apropriação progressiva dos materiais e do espaço.

Chama a atenção da autora, ainda, a maior participação das crianças no momento do arrumar, uma vez que nenhum dos dois grupos (2 e 3) apreciava a tarefa de colocar os brinquedos no lugar e organizar a sala. Para Hohmann e Weikart (2007), a hesitação das crianças quanto à arrumação é uma situação natural, pois estas, neste momento, sentem muitas vezes a necessidade de continuar a brincar.

A mudança na disposição das crianças quanto à vontade de arrumar o espaço se deve à mudança de estratégia com relação à forma de convidar as crianças para esse momento. Ao invés de comunicar as crianças que era hora de arrumar após o encerramento da hora de brincar, Lídia insere o momento do “arrumar” no momento da brincadeira, considerando que “a limpeza e organização dos brinquedos devem naturalmente fazer parte da brincadeira” (HADDAD, 1999, p. 71).

A compreensão do papel do adulto é tão marcante para Lídia que o registro da quarta sessão do Grupo 3 (relatório 13) inicia com uma reflexão sobre o assunto:

Entendemos que a postura do adulto, servindo de apoio, estimulando e encorajando os planos e as ações das crianças têm contribuído na construção de sua autonomia enquanto brincam, em especial através de perguntas que são direcionadas às crianças como forma de ajudá-las a refletirem sobre os problemas e conflitos que surgem durante suas brincadeiras (p. 67).

Nessa sessão, a autora dá destaque à brincadeira de pirata realizada por três crianças: Nilson, Bebeto e Felipe. Lídia relata que estas crianças pretendiam se vestir de pirata e solicitaram sua ajuda para encontrar algo para se vestir. Foram procurar no baú, mas não tiveram muito sucesso. A estagiária refletiu com os três meninos a respeito do tipo de vestimenta e a aparência que possui um pirata. As respostas foram as mais variadas: “*‘O pirata só tem um olho’, ‘Ele usa espada’, ‘Ele tem um navio com uma caveira’, ‘Ele usa brinco’, ‘Ele tem um lenço na cabeça’, ‘Ele usa chapéu de pirata e o chapéu tem uma caveira’*” (p. 67). Com isso, foi sugerido que procurassem algo que lembrasse os piratas. Três lenços vermelhos foram encontrados e amarrados na cabeça de cada um. Lídia relata que se afastou do grupo de crianças a partir desse momento, permitindo que as crianças dessem continuidade à brincadeira sozinhos.

Ainda nesse contexto, Nilson e Felipe pegaram os dois telefones na sala e travaram uma interessante conversa, combinando uma viagem em um navio. A estagiária destaca que, durante a conversa, se entendia que a embarcação pertencia ao Felipe, como aponta o trecho abaixo:

Nilson solicitou ao amigo que viesse buscá-lo, sugerindo que estacionasse em frente a sua casa, que estava localizada em frente ao mar. Felipe avisou que não tinha comida no navio, então combinaram que fariam compras e as levariam junto para não morrerem de fome. Nilson pegou o carrinho de supermercado na casa e nele colocou todas as frutas e legumes de plástico que encontrou. Felipe utilizou como navio um container que estava na área de blocos. Após colocarem seus viveres no navio improvisado, acenaram dando adeus e dizendo que iam comer no mar, bem longe, mas que não morreriam de fome, pois levaram bastante comida (HADDAD, 1999, p. 68).

A partir dessa brincadeira e de seu efeito no enriquecimento do diálogo das crianças, a autora ratifica a influência que a organização do espaço exerce sobre a criança na faixa etária pré-escolar.

É destacado ainda o uso dos telefones pelas crianças, pois, na organização anterior da brinquedoteca, havia somente um aparelho de telefone na sala e as crianças utilizavam-no sem retorno da ligação. Com dois telefones na sala, as crianças “conseguem estabelecer um diálogo com um personagem real, mesmo que seja de faz-de-conta (como os dois piratas), enriquecendo desta forma suas brincadeiras” (p. 70).

Assim como na “construção de pista de corrida”, a brincadeira de pirata mostra a mediação fundamental de Lídia na construção do “cenário”, ou dos elementos visuais necessários à brincadeira de pirata. A estratégia que usa para isso são novamente as perguntas que caracterizam o personagem principal e as pistas para encontrar os materiais que possam servir de adereços. Ao perceber que as crianças estão de posse da ideia e dos materiais se afasta, deixando a liderança com as crianças. De posse da brincadeira, as crianças trazem para a trama a compreensão do tempo que implica a navegação em alto mar e os elementos necessários à sobrevivência dos navegadores.

Outro destaque dado pela autora em relação a essa sessão do grupo 3 é a procura pela “área dos livros”. Segundo a autora, “após brincarem em outros locais as crianças revezaram-se durante todo o tempo, escolhendo gibis ou livros e folheando-os entretidos” (p. 68). Esse destaque deve estar relacionado a pouca procura pelos livros como primeira opção de plano das crianças, uma vez que até esse momento elas só se dirigiam a essa área após brincarem em outros espaços.

A procura por essa área é ilustrada pela autora por uma interessante situação de diálogo entre duas crianças, Caroline e Felipe, a qual está descrita abaixo:

Caroline largou um gibi, sentou-se em uma cadeira e baseada na sequência de figuras, começou a fazer uma pseudo-leitura em voz alta dos exemplares da coleção de contos de fada, enquanto isso, seu colega, Felipe, estava compenetrado em um livro sobre uma vassoura encantada. Aparentemente ele não se incomodava com a leitura em voz alta da colega, estando entretido em sua atividade. O terceiro exemplar escolhido por Carol foi *Chapeuzinho Vermelho*. Ao contar a história, ela referia-se à personagem como “*Chapeuzinha Vermelho*”. Felipe levantou-se coçando a cabeça e iniciou uma interessante conversa com sua amiga:

Felipe: “*Você é muito burra. Não é Chapeuzinha Vermelho, é Chapeuzinho Vermelho!*”.

Carol: “*Você que é burro. É Chapeuzinha Vermelho. Você não sabe que A é de menina e O é de menino?*”.

Felipe: “*Então, no livro está o O de menino*”.

Carol: “*Você não sabe de nada mesmo. O moço que fez o livro cometeu um engano, mas foi sem querer*”.

Os dois continuaram discutindo, cada qual mantendo sua posição (p 69).

No momento do rever, Carol lista os contos de fada que leu: “*Eu contei Branca de Neve, O patinho feio, Chapeuzinha Vermelho e aquela outra que contam na sala*”. Felipe não se contém, eleva a tonalidade da voz e diz: “*É Chapeuzinho Vermelho!*”. Carol rebate dizendo que sua história tinha uma Chapeuzinha menina e não um chapeuzinho menino. (p 69).

Diferente das outras duas situações, essa não envolveu a participação direta de Lídia. No entanto, é nítido o quanto o espaço rico em materiais contribui para o protagonismo infantil. As imagens fotográficas dessa cena revelam que Caroline foi até a área da casa, vestiu um vestido verde, colocou uma tiara na cabeça e assim vestida seguiu para a área de livros. É assim produzida que ela “lê” as histórias em voz alta, como se o indumentário fosse necessário para entrar no clima da contação de histórias.

O diálogo entre as crianças mostra a negociação de pontos de vista em relação ao gênero do substantivo. Mostra, sobretudo, como se dá o processo de atribuição de significados sobre um determinado objeto ou fenômeno em situação de interação com outra criança. Para Caroline, a personagem Chapeuzinha Vermelho se associa a uma menina, assim, referir-se a Chapeuzinho significa tratar de menino. Felipe não aceita, talvez, porque já assimilou o título oficial e não faz essa relação com o sexo do personagem. Seja como for, o importante aqui é o cenário possibilitado para que Caroline expresse, defenda e negocie seu ponto de vista com seus pares.

Na quinta sessão do grupo 3 (relatório 14), Lídia relata que as crianças estavam mais participativas durante as rodas de conversa na hora do planejar e rever e destaca alguns avanços por parte das crianças durante a hora do planejar, dentre eles, o desejo de brincar em todas as áreas e a apresentação de planos semelhantes ou iguais, como, por exemplo, a situação envolvendo as crianças Naíma, Thaís, Bianca e Felipe, que externaram seu desejo de brincar na área da casa com as roupas. Sobre esta situação especificamente, prevendo um possível conflito em virtude do pouco material, Lídia sugere que conversem entre si durante a divisão das vestimentas. Em seguida, relata que o momento de escolha das roupas foi particularmente agitado, porém, sem conflito de fato, pois as meninas, pacificamente, decidiram pela divisão dos vestidos, e todas, segundo a estagiária, pareciam satisfeitas. Destaca ainda que Thaís, ao perceber a dificuldade de Felipe para se maquiar, voluntariamente, o auxiliou nesta tarefa.

Nessa altura parece que Lídia está percebendo o efeito da adoção de uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal, uma das estratégias de apoio mais ressaltadas na abordagem *High/Scope*. Sobre Hohmann e Weikart:

[...] Sendo-lhes dada a oportunidade de praticar a resolução de conflitos interpessoais num clima e num contexto de apoio, as crianças aprendem mais facilmente a acreditar nelas próprias, enquanto resolutoras de problemas, a confiar nos adultos para as apoiar quando necessitam, a serem empáticas e altruístas, e a ter fé nas suas capacidades individuais e colectivas para fazerem com que as relações resultem (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 92).

Lídia relata o caso de outra criança, Cabian, que, ao perceber a agitação na área da casa, decidiu aderir à brincadeira, porém ficou chateado por não ter nenhuma roupa de palhaço disponível. A criança é orientada por ela a procurar a roupa e encontra uma calça que havia sido utilizada no dia anterior. Ao vesti-la, o menino continua aborrecido pelo fato de não ter o babado do pescoço, e novamente é orientado a procurar no baú, onde encontra uma saia e a coloca no pescoço. Lídia relata que, de início, se sentiu receosa, uma vez que acreditava que Cabian poderia rejeitar a ideia de usar uma saia, mas logo é surpreendida com o comentário do menino ao mencionar que “*Felipe também estava com a saia da fantasia de bailarina e não tem problema utilizar as saias como se fossem babado de palhaço, porque tudo era só de mentirinha*” (p. 74).

As crianças que brincavam na área da casa retiraram as cadeiras da cozinha, enfileiraram-nas, simulando uma plateia. Chamaram, então, os amigos que brincavam em outras áreas, convidando-os para um “GRANDE SHOW DE ALEGRIA”, como descrito por Cabian.

Lídia relata que, no início do espetáculo, Bianca fechou a cortina e ao mesmo tempo espiava a plateia, rindo nervosamente e cochichando com os colegas que estavam escondidos. Felipe entrou com o rosto pintado e anunciou um grande espetáculo. Assim que terminou de falar, as outras crianças entraram e começaram a cantar de modo desordenado. Logo após a cantoria, Felipe e Cabian começaram a fazer brincadeiras semelhantes a de palhaços. A plateia ria e aplaudia as crianças, que demonstraram uma grande “euforia” durante as atividades.

Para a autora, os gritos e a euforia eram tão intensos que chegou a pensar que havia perdido o controle da situação, no entanto, a energia do grupo foi diminuindo aos poucos e com isso as crianças seguiram para outras brincadeiras.

Sobre essa situação, além da resolução de conflitos pelas próprias crianças, outros avanços percebidos foram: as brincadeiras coletivas; o fortalecimento de parcerias; maior interação entre meninos e meninas; maior participação dos meninos na área da casa; a colaboração entre as crianças para dar vida à brincadeira e o enriquecimento das intencionalidades de brincadeiras. Lídia relata que, possivelmente, “o procedimento durante o planejamento (alertá-las quanto à quantidade de material) colaborou para o início da brincadeira e minimizou possíveis conflitos entre eles” (p.76).

A área de livros novamente só foi procurada após o término dos planos iniciais. A autora apenas relata o caso da criança Gabriel Amaro, que se sentou em frente ao porta-livros e despendeu, aproximadamente, por 20 minutos contemplando, escolhendo, examinando e folheando vários livros e gibis (p. 74).

Na sétima sessão do grupo 2 (relatório 7), as crianças ainda sentiam a mesma alegria e euforia ao entrarem na brinquedoteca, ressalta Lídia. A autora enfatiza que as crianças demonstravam maior apreço pelo momento do brincar e que, durante as duas rodas (planejar e rever), as crianças demonstravam certa inquietação enquanto esperavam sua vez para falar.

Lídia descreve essa sessão de forma muito sucinta, apenas dando ênfase às escolhas das crianças Giovanni e Victor – que decidiram brincar na área de blocos e, em seguida, com os jogos de memória e associação na área de livros/jogos –, relatando que todos os projetos e intenções de brincadeiras foram executados por ambos.

No momento do rever, Victor reconstituiu tudo o que fez, e Giovanni apenas relatou sua brincadeira com os carrinhos. Lídia perguntou-lhe se teria brincado em outra área e ele respondeu a ela negativamente. A partir de sua observação durante o momento do brincar, ela o questionou novamente, e Giovanni disse que brincou com Victor na área de livros, mas que ele havia “roubado” no Jogo. Victor rebateu o amigo dizendo que ele não conhecia “as leis” do jogo.

De acordo com Lídia, as crianças mais tímidas relatavam suas brincadeiras aparentemente ignorando o resto da turma; já os mais desinibidos faziam seus relatos observando os amigos e pediam silêncio enquanto relatavam.

Nessa sessão, percebe-se que as crianças passaram a frequentar a área de Livros e Jogos – assim como aconteceu no grupo 3 (relatório 14) – e que elas apenas se mostraram dispostas a relatar as brincadeiras que para elas tiveram valor significativo.

Na sexta sessão do grupo 3 (relatório 15), foi percebido que algumas crianças apresentavam muitos planos e expressavam suas intenções de brincar em todas as áreas. Para

tanto, diante da empolgação apresentada durante o planejamento, Lídia alerta as crianças sobre a possibilidade de não haver tempo suficiente para brincar em todas as áreas.

Durante a brincadeira, as crianças se espalharam pelas áreas. Felipe e Gabriel, como na sessão anterior, improvisaram as roupas, ajeitaram uma plateia e convidaram as outras crianças a participar, mas estas não aderiram à brincadeira. Logo, Gabriel partiu para a área de blocos e disse para o amigo que estava fazendo uma pista de corrida, explicando-lhe o que era uma curva. Sobre isso, Haddad assinala que:

Como o amigo não entendia, Gabriel dobrou a perna e passando a mão na curvatura do joelho disse ao amigo que era uma curva, então repetiu o mesmo gesto com o braço e passando a mão na curvatura do cotovelo, repetiu novamente ao amigo que aquilo era uma curva. Ambos construíram uma pista com várias curvas e brincaram o tempo inteiro com os carrinhos, inclusive montando 2 bloqueios para o pagamento do pedágio (HADDAD, 1999, p. 77-78).

Essa cena muito se assemelha à situação do grupo 2 na brincadeira de Giovanny e Victor, que tentam construir uma pista e explicam, por meio de movimentos, o que seria uma curva. É notória a construção de parcerias e o interesse das crianças em dar continuidade à brincadeira do dia anterior.

Nessa mesma sessão, é possível verificar uma maior participação dos meninos Carlos e Alberto na área da casa, onde "prepararam um almoço com os legumes e as frutas que compraram com 'dinheiro improvisado na feirinha"; e, ainda, destaca-se a utilização de batom pelo menino Nilson, conforme descrito abaixo. Após 'o almoço', Nilson foi até a penteadeira e voltou travando o seguinte diálogo com Carlos:

Nilson: *"Eu passei batom. Quer passar?"*.

Carlos (com os olhos arregalados): *"Você passou batom?"*.

Nilson: *"Eu passei. Quer passar?"*.

Carlos (olhando para boca do colega): *"Eu não!"*.

Nilson: *"Mas é só lavar! Eu não vou ficar. É só um pouco. Eu já vou lavar"*.

Segundo Lídia, Nilson parecia absolutamente à vontade e não apresentava o menor constrangimento pelo fato de ter passado batom. Avisou aos colegas que a comida estava servida e foi brincar com os blocos juntamente com o grupo de Gabriel.

Destaca-se, nessa situação, que o momento da brincadeira configura-se como um momento em que as crianças têm a liberdade de expressão, constroem suas identidades e dão sentido ao seu mundo, por meio das experimentações oportunizadas pelo ato de brincar. Outro

fator de destaque se relaciona à questão do gênero, pois é comum a preocupação ou o estranhamento dos meninos e das meninas quando demonstram comportamentos não convencionais ao seu sexo durante a brincadeira, como ocorreu na situação apresentada acima, evidenciando o quanto um ambiente assim organizado possibilita às crianças expressarem suas significações sobre ser menina e menino.

Ainda sobre essa sessão, durante a brincadeira, Lídia relata uma situação que revela uma rotina que se instala, ou seja, se vestir para seguir na brincadeira proposta. Naíma alegava que gostaria de pintar um quadro e para isso tinha que estar vestida de vermelho. Ao iniciar o momento do arrumar, Naíma ficou muito aborrecida alegando que ainda não havia brincado de todas as coisas que gostaria. A estagiária relembra que essa questão foi colocada no início do planejamento e que ela poderia continuar seus projetos no dia seguinte.

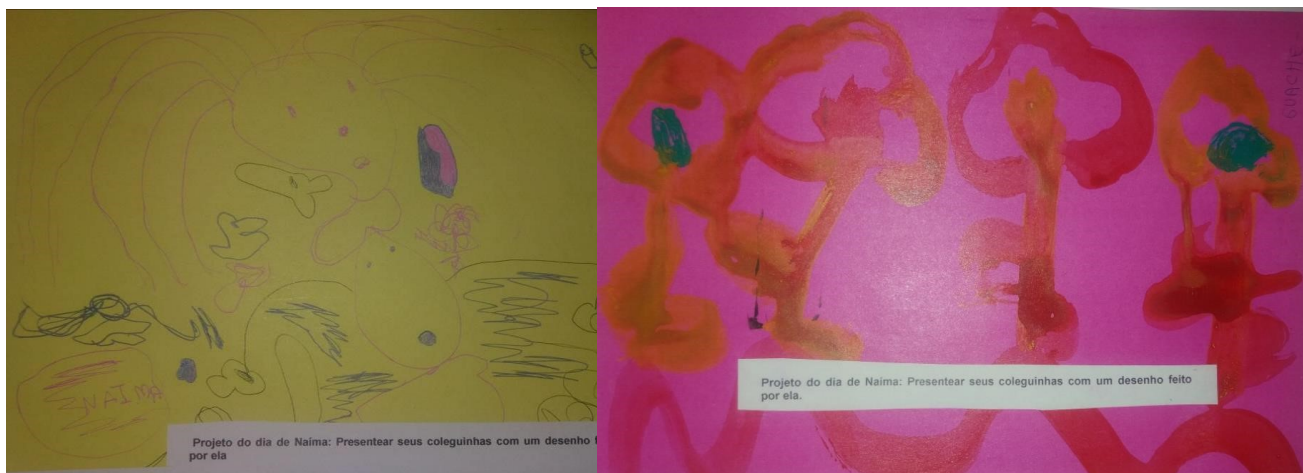
Na sessão seguinte (relatório 16), Naíma apresenta suas intenções, mas encerra sua fala dizendo: *“Vou começar pelo projeto que não consegui fazer ontem porque é a coisa mais importante que quero fazer, não tem importância se não conseguir fazer o resto”*. (p. 81).

Lídia relata que o projeto de Naíma era de confeccionar pinturas na área de Artes e que, com elas, queria presentear as amigas, nomeadas pela menina durante o momento do planejar. Naíma permaneceu todo o período do brincar confeccionando ‘quadros’. A cada trabalho pronto, escolhia uma amiga para entregar o presente e ainda avisava que poderia colocar na parede de sua casa. Depois de presentear todas as amigas, ela continua a atividade, oferecendo seus quadros a outros colegas da sala. A estagiária destaca que os desenhos de Naíma eram muito semelhantes, pois apresentavam rosas, laços, jardins, personagens femininos de cabelos longos. Ao ouvir o comunicado de Lídia que faltava apenas cinco minutos para a arrumação e início do rever, Naíma, franzindo a testa, pergunta se poderia fazer mais uma pintura. Lídia responde positivamente, e ela volta para a área de Artes, dando início a um novo trabalho, o qual ofereceu à estagiária. Após esse momento, a criança ainda pergunta se teria tempo, e Lídia responde dizendo que restavam apenas três minutos. A menina suspira aliviada e diz: *“Vou fazer um quadro de presente para mim mesma e vou colocar na parede da minha casa, afinal de contas, eu também sou filha de Deus!”* (p. 83).

Na situação apresentada, destaca-se, o processo de significação sobre o tempo pela criança Naíma. Primeiramente, ela se mostra aborrecida no momento de arrumar por não ter conseguido fazer o quadro que desejava fazer, indicando que não tinha conseguido colocar em prática todas as suas propostas. No entanto, parece ter compreendido a orientação de Lídia de que poderia dar continuidade a seus projetos no dia seguinte, pois na sessão seguinte expressa que vai começar pelo que não conseguiu fazer no dia anterior. É possível verificar o avanço

desta criança quanto à compreensão do tempo e da organização da brincadeira para atingir o objetivo, pois, esta começou a perceber quantas coisas poderia fazer naquele tempo determinado.

Figura 8 - Desenhos de Naíma



Fonte: Haddad (1999, p. 8)

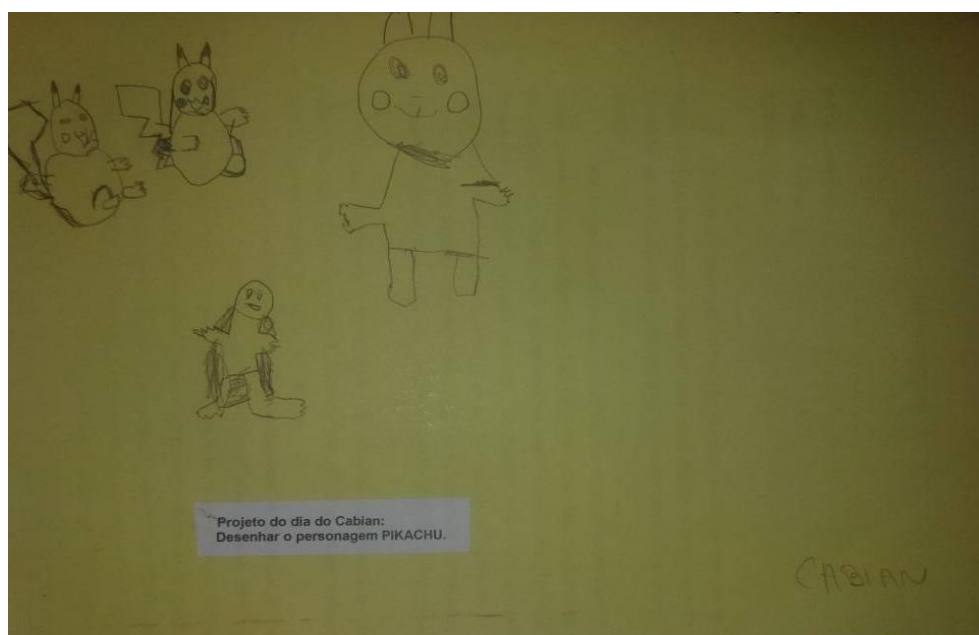
Nessa mesma sessão, Lídia destaca as ações das crianças Caroline e Cabian, que passam todo o momento do fazer, assim como Naíma, compenetrados com suas produções na área de artes.

Figura 9 - Desenhos realizados pela Caroline



Fonte: Haddad (1999, p.85.1)

Figura 10 - Desenho de Cabian



Fonte: Haddad (1999, p.85.2)

Na oitava sessão do grupo 2 (relatório 8), observa-se que durante a roda de conversa, algumas crianças já disseram ‘com o que’ e ‘com quem’ além do que gostariam de brincar. Também foram formadas parcerias de acordo com os interesses de brincadeira, como, por exemplo, no caso da menina Beatriz, que disse, apontando para as roupas na área da casa, que queria brincar de “mamãe e filhinha” com a colega Marcela Helena; e no caso de Letícia, que comunicou sua intenção de brincar com as roupas e na feirinha, e, como era o mesmo plano de Yasmin, foi sugerida a parceria; e, ainda, o caso de Larissa, Thayná, Najara e Taciane, as quais disseram que gostariam de brincar de “casinha” na área da casa e também de pintar na área de artes.

Chama a atenção da estagiária a brincadeira de Beatriz e Marcela. Esta, ao ser questionada por Lídia se tinha interesse pela brincadeira de Beatriz, diz que sim, mas que seria a ‘mamãe’. Beatriz, por sua vez, apresentou resistência em abrir mão de ser a ‘mamãe’ na brincadeira. A partir desta situação, Lídia entrevistou, questionando-as se gostariam de brincar juntas ou separadas. No decorrer da brincadeira, Lídia percebeu que Letícia (que havia planejado brincar na área da casinha) estava representando o papel de ‘filhinha’ e perguntou para as meninas se elas haviam perguntado se a colega realmente queria brincar de ‘filhinha’. As respostas foram afirmativas, porém, Letícia, ao ser questionada pela estagiária se tinha interesse nesse papel, balança a cabeça negativamente e é orientada a brincar com o que tinha interesse. Assim, Letícia saiu correndo para a área de Livros/Jogos e foi brincar com Yasmin

com as cartas de baralho. Com a saída de Letícia da brincadeira, Marcela e Beatriz convidam Mayara para ser a ‘filhinha’, a qual aceita rapidamente.

Verifica-se nessa situação que Marcela e Beatriz decidiram brincar juntas, mas não abriram mão do papel da ‘mãe’, apenas se uniram e decidiram que seriam ambas as ‘mamães’. Com isso, focaram em arrumar uma ‘filhinha’, convidando Letícia, que já brincava na área da casinha, para assumir esse papel. Para Lúcia, o curioso nesta sessão foi o fato de as meninas rejeitarem as bonecas de pano à disposição para transformar Letícia em uma ‘filha’. Outro fator se relaciona à postura de Letícia que, sem interesse na brincadeira, mesmo participando num primeiro momento, se distancia na primeira oportunidade, diferentemente de Mayara, que participa espontaneamente. Sobre isto, Lúcia traz a seguinte reflexão:

Considerando a alegria demonstrada pelas “mamães” Beatriz e Marcela Helena, assim como pela “filhinha” Mayara, que aceitou espontaneamente esse papel e considerando que Letícia em determinado momento deixou de se divertir com a brincadeira, emitindo claros sinais de descontentamento, não conseguindo, porém, se esvaír da atividade proposta pelas colegas, nos questionamos até que ponto ela realmente brincou de “mamãe e filhinha” com suas companheiras de sala ou se em determinado momento deixou de brincar e passou a trabalhar no papel de filhinha (p. 50).

A apresentação dessa situação nos permite inferir que a idealização pela brincadeira de ‘mãe e filhinha’ possibilitou às crianças interessadas a lançarem ideias de estratégias de integração, bem como a busca pela resolução de problema para efetivar a proposta planejada.

Outros fatores de destaque e de avanço nessa sessão estão relacionados ao envolvimento e permanência das crianças nas brincadeiras escolhidas, pois, de acordo com o relato de Lúcia, as crianças Thayná, Najara e Taciane “durante a hora de brincar fizeram exatamente o que planejaram” (p. 48). Evidencia-se ainda a grande procura pela área de Livros/Jogos e a relação entre as áreas e objetos, como, por exemplo, a brincadeira de Yasmin, Letícia e Taciane, que exploraram as cartas e os livros e levaram objetos da área da casa para sua brincadeira na área de livros.

Sobre essa relação entre as áreas e objetos, pode-se perceber ações semelhantes na sessão 8 do grupo 3 (relatório 17). Nesta sessão, as crianças estavam verbalizando cada vez mais seus planos e intenções de brincadeiras, e não apenas apontando para as áreas como no início do projeto. O momento do rever já ocorria de forma mais tranquila, destaca a autora.

É possível também verificar a maior participação dos meninos na área da casa, nas brincadeiras de faz-de-conta, como segue exposto na descrição a seguir: a estagiária relata que nessa sessão Gabriel Amaro e Gabriel Ferrari explanaram seu desejo de brincar de casinha.

Esse interesse provocou risos em algumas meninas, porém, não os afetou e continuaram com o planejamento.

Lídia descreve que o início da brincadeira se deu a partir da atribuição de papéis familiares pelos dois meninos. Assim, Isabela seria ‘a dona da casa’, Gabriel Amaro, ‘o dono da casa’, e Gabriel Ferrari, ‘o feirante’. Inicialmente, Isabela pega as panelas e colheres e as coloca no fogão. Ao mesmo tempo em que mexe a ‘comidinha’ nas panelas, também arruma a mesa, dispondo os talheres, pratos e copos. Nesse momento, ela pede ajuda ao Gabriel Amaro (dono da casa), mas ele responde dizendo que está cansado e que primeiramente iria deitar-se “para relaxar”, sentando-se rapidamente no sofá da sala. Na sequência da brincadeira, Gabriel Amaro se levanta e ‘liga’ para Gabriel Ferrari (o feirante). Após cumprimentá-lo, o dono da casa solicita ao feirante uma “entrega em domicílio”, pedindo-lhe arroz, feijão e biscoito. Prontamente, o feirante responde; *“Ah, isso eu não tenho na minha feira. É só fruta de plástico, não é para comer. Se você quer feijão tem que ir ao mercado”* (p. 87); e ainda acrescenta que no mercado ele pode pagar com cheque, pois na feira só se paga com dinheiro. Ao ser perguntado pelo feirante se tinha dinheiro, o dono da casa responde negativamente e é encaminhado para o mercado.

Gabriel Amaro, que representa o dono da casa, pega uma tampa de baú, coloca nela blocos menores de cor vermelha e alega que aqueles blocos eram compras do mercado. Depois vai até a área de artes, pega um pedaço de papel, rabisca e pergunta aos colegas que não participavam da brincadeira se gostariam de ser o “cobrador” do mercado. Uma menina apresenta interesse e Gabriel Amaro entrega-lhe o “cheque” como pagamento das compras no mercado. Nesse momento, a colega diz que vai ajudá-lo a levar as compras para casa e saem da área dos blocos simulando que estão dirigindo um carro. Ao chegarem na área da casa, começam a arrumar as compras no armário.

Enquanto isso, “o feirante” se dirige à área de artes, pega papéis de diferentes cores e começa a recortá-los com uma tesoura. Após o recorte, leva os papéis recortados até a banca da feira e diz: *“Agora eu tenho bastante dinheiro”*. Dirige-se então para a área de blocos, pega um tubo de papelão e o utiliza como se fosse um alto falante, dizendo: *“Quem quer comprar? Tem bastante coisa de comer. Só que é de plástico e não pode comer. Quem quer comprar?”*. Ainda grita: *“Quem é bonito não paga nada”*.

Conforme registra a estagiária, a brincadeira de faz de conta foi dominada pelos meninos desde o início da sessão, visto que foram eles que determinaram os papéis e traçaram o curso da brincadeira.

Observa-se que houve um avanço no conhecimento dos materiais da Brinquedoteca pelas crianças, favorecendo o enriquecimento do brincar; os meninos, praticamente, passaram a usufruir de todas as áreas para conseguir efetivar a proposta da brincadeira, tendo em vista que na área da casa não encontravam todos os materiais que lhe eram necessários; e a cada nova ideia, novo objeto era inserido, como, por exemplo, o cheque e o autofalante. Ainda sobre a brincadeira do ‘feirante’, observa-se que as crianças trazem elementos e situações vivenciadas no seu dia a dia, mas que ao mesmo tempo protagonizam novas ideias e acrescentam elementos significativos à brincadeira.

Sobre essa situação, Haddad apresenta a seguinte reflexão:

- Os papéis representados estão próximos do cotidiano da vida real, ou seja: dono de casa, dona de casa, feirante, caixa do mercado (a qual a criança se referiu como cobradora).
- As atitudes e a postura das crianças também se aproximaram do cotidiano de uma vida real. Tais como: cozinhar e colocar a mesa simultaneamente, fazer pedido de compras pelo telefone e solicitar entrega a domicílio, fazer mercado, dirigir do mercado para casa, colocar as compras no lugar, pagar as compras com cheque, os gritos e frases do feirante chamando a atenção dos clientes, o dinheiro (de cores diferentes) na mão do feirante.
- Apesar da brincadeira ser de faz-de-conta, a criança não perdeu a noção de realidade, ou seja, quando explicou ao dono da casa que na feira não tinha feijão, só fruta, o feirante avisou que a fruta era de plástico, que não era para comer, repetindo a mesma fala quando gritou no alto-falante chamando a clientela.
- Utilização de objetos de forma diferenciada de suas características originais: tudo de papelão utilizado como alto-falante – caixa de papelão de diferentes formas e tamanhos encapados com plásticos vermelhos (blocos menores) que foram utilizadas como compras de mercado – papéis diversos com os quais foram confeccionadas folhas de cheque e dinheiro (HADDAD, 1999, p. 88-89).

A partir dessa reflexão, é possível verificar o quanto a observação cuidadosa da estagiária durante a brincadeira permite-lhe compreender o potencial imaginativo das crianças, as resoluções de problemas, a apropriação do espaço, a organização do tempo e a entrada e a saída destas nas brincadeiras.

Ainda é possível verificar nessa sessão a intensidade da participação das crianças na área de artes, caracterizada pela autora como uma “movimentação anormal”. O número de crianças presentes nessa área foi maior do que o habitual, mas chama a atenção da estagiária que, apesar do grande número de crianças, não foram presenciados conflitos entre elas. Nesta área, a atividade predominante foi a de misturar tintas, cores, testar efeitos das misturas em papéis de diferentes cores e texturas. Segundo Lídia, houve avanço no tipo de pintura, já que as crianças passaram a elaborar pinturas de imagens concretas (sol, casa, árvores).

Na nona sessão do grupo 2 (relatório 9), Lídia atribuiu a exploração de todas as áreas ao número de crianças reduzido nesta sessão. Primeiramente, as crianças seguiram para as áreas planejadas e depois seguiram para as demais

Na nona sessão do grupo 3 (relatório 18), os meninos se envolveram em uma brincadeira de construção complexa de tal forma que, neste momento, chama a atenção de Lídia as estratégias de resolução dos problemas, conflitos, organização espacial e temporal, conhecimento geométrico do quadrado, percepção de comunidade e organização social demonstrados, conforme se observa na descrição abaixo.

Lídia relata que, no momento do planejamento, Cabian e Luiz Ricardo disseram que iriam brincar com os índios e os carros na área de blocos. Inicialmente, eles pegaram os blocos “tijolinhos” e tentaram empilhá-los, mas caíam quando a construção alcançava determinada altura. Após algumas tentativas, eles decidiram pegar os blocos maiores, que serviram de base, e os empilharam novamente. Luiz Ricardo colocou os índios ao lado do forte apache que começou a montar no chão junto à construção, depois pegou os carros e os dispôs junto ao forte e disse: *“Vamos construir uma montanha, onde os carros vão passar. Só que aí a montanha vai cair em cima dos índios e eles vão morrer!”* (p. 90). Cabian lhe respondeu que não queria que os carros subissem a montanha e que não queria matar os índios. Luiz, ao reafirmar novamente a possibilidade da montanha cair e matar os índios, deixou a brincadeira e foi para a área de artes.

Cabian, que não desistiu da brincadeira – destaca Lídia –, colocou alguns índios com cocar na cabeça e uma tenda indígena no alto da montanha. Foi até a estante e pegou um bloco de espuma com uma curvatura côncava e o colocou no chão em frente a sua construção. Pegou um índio que atirava com um rifle e o colocou no topo frontal do bloco. Em seguida, procurou as antigas peças de um jogo que se encaixavam e formavam um quadrado. E ficou extremamente aborrecido, pois só havia encontrado 3 peças. Nesse momento, pediu ajuda à estagiária e, com voz chorosa, disse que precisava muito da outra peça, e que sem ela não iria conseguir montar o que pretendia.

Lídia o auxiliou nessa procura, mas não obtiveram sucesso, e, com isso, ela perguntou ao menino o que gostaria de montar, e se a outra peça não poderia ser substituída por outra coisa. Com voz chorosa, Cabian continuou dizendo: *“A cerca é um quadrado e quadrado tem quatro lados e se faltar um lado a cerca vai ficar aberta”* (p. 91). Continuaram a procurar, mas, em um determinado momento, o menino disse para Lídia que não precisava mais, pois havia dado um jeito. Lídia perguntou que jeito seria esse. Cabian mostrou o encaixe das 3 peças, formando uma espécie de cercado que ele grudou ao pé da montanha, dizendo:

Eu queria uma cerca para colocar os cavalos, mas se ela ficar aberta eles vão fugir, por isso eu queria a outra peça, porque a cerca tem que ficar fechada, mas agora eu fechei a cerca com a montanha, então os cavalos não vão conseguir fugir, a montanha vai funcionar como a outra peça que perdeu (HADDAD, 1999, p. 91).

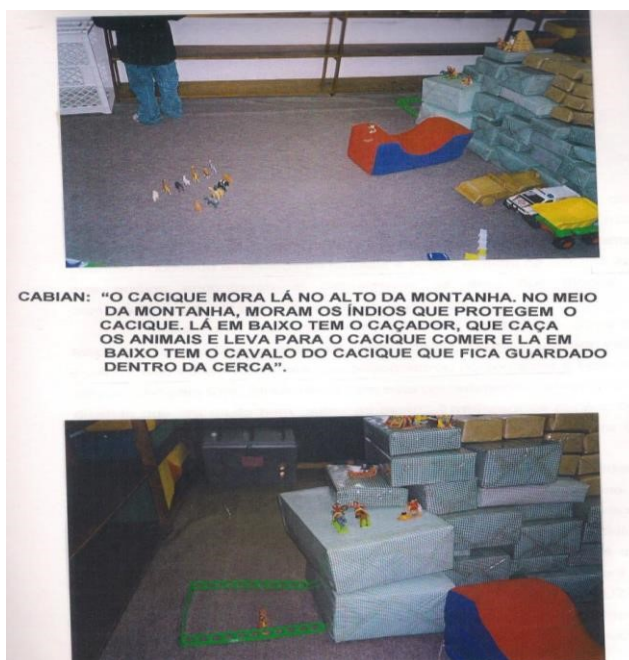
A estagiária relata que Cabian procurou a caixa dos animais e, quando a encontrou, retirou-os um a um e os dispôs em frente ao bloco de espuma onde havia colocado o índio com o rifle, despendendo um tempo nessa atividade. Cabian “levantava, observava os animais e o índio com rifle, mudava ora um, ora outro, de posição, dando-nos a impressão de que desejava que os animais ficassem na mira do rifle do índio” (p. 91-92).

Em seguida, o menino colocou outros índios na parte mediana de sua construção e colocou cavalos dentro da cerca, ao pé da montanha. Passou-se um tempo razoável, com o menino observando e redistribuindo os bonecos.

Ao terminar sua construção, Lídia solicitou que Cabian explicasse o que tinha feito. O menino suspirando, com as mãos na cintura, disse, sem intervalo, o seguinte:

Bem, eu construí uma montanha onde os índios moram. O cacique, que é o chefe dos índios, mora lá no alto da montanha. No meio da montanha moram os índios que protegem o cacique. Lá embaixo tem o caçador, que caça os animais e leva para o cacique comer e lá embaixo tem cavalo do cacique que fica guardado dentro da cerca para não fugir. Os índios usam carros, só quando querem ir para muito longe, quando vão para perto, eles usam os cavalos. Os cavalos conseguem subir uma parte da montanha, os carros não conseguem (p. 92).

Figura 11 - Brincadeira de índio



Fonte: Haddad (1999, p 94.2)

Luiz, ao ver a construção do colega, retornou à área, e começaram a brincar com as peças; assim que terminaram, Cabian começou a guardar cuidadosamente em seus lugares todas as peças utilizadas na brincadeira. Ao concluir a arrumação, sentou-se na área de blocos e ficou aguardando o início da roda da hora do rever e relatou detalhadamente sua brincadeira aos colegas.

Observa-se nessas situações em destaque que as crianças resolvem problemas. Conforme ressaltam Hohmann e Weikart (2007, p. 298):

A procura realizada pelas crianças, durante o tempo de trabalho, é autogerada, influenciada por novas ideias, e, provavelmente, levará a acontecimentos e problemas não antecipados – a boneca é grande demais para a cama, a tinta pinga, a areia escoá-se através dos buracos da peneira, os blocos caem (grifo nosso). [...] Ao serem confrontadas e ao lidarem com estas dificuldades inesperadas, as crianças serão levadas a uma nova e mais completa compreensão do mundo físico e das realidades sociais.

É notório nessa situação os progressos de Cabian com relação aos aspectos mencionados pela estagiária, ou seja, as estratégias de resolução de problemas e conflitos, organização espacial e temporal, conhecimento geométrico do quadrado, percepção de comunidade e organização social. Para além desses aspectos, é possível verificar de forma geral o aumento e o enriquecimento do vocabulário das crianças, a persistência no objetivo da brincadeira e a satisfação com os objetivos alcançados, a apropriação do momento de arrumar como parte da rotina de uso da Brinquedoteca e o protagonismo na criação de enredo e narrativas.

Na décima sessão do grupo 3 (relatório 19), Lídia traz como foco as ações das crianças Leandro e Nilson, que, no momento do planejamento, expressaram a intenção de brincar nas áreas dos blocos e da casa. No início da brincadeira, ambos os meninos brincaram individualmente na área da casa. Depois se encontraram na área de blocos e realizaram uma brincadeira com um *container* de plástico. Inicialmente, utilizaram este *container* como se fosse um banco, depois entraram por diversas vezes dentro dele (juntos e um por vez). Em um dos momentos, Nilson entrou no *container*, e Leandro o empurrou para fora. Riram com esse procedimento e Nilson disse que era muito bom “saltar do cesto”, e com isso inverteram os papéis.

Em seguida, inovaram e começaram a utilizar o caixote engradado como prisão. Destaca Lídia que “um se encolhia no chão e o outro colocava sobre ele o *container* com a abertura para baixo, de modo que aquele que havia se encolhido ficava ‘preso’ dentro do engradado e a brincadeira consistia em tentar escapar” (p. 95).

Repetiram também por diversas vezes essa brincadeira, até que Leandro pegou uma cortina velha para cobrir o engradado. Nilson, que estava dentro, falou: “*Hei, acabou a luz!*”, e Leandro sorria enquanto tentava escapar. Depois reverteram os papéis e Nilson, do lado de fora, disse: “*Você vai ver, é gostoso, parece de noite.... E aí, como é ficar preso, sozinho no escuro?*” (p. 96).

Após 40 minutos envolvidos nessa brincadeira, Leandro e Nilson seguiram para a área de artes, falando em tom alto o que gostariam de pintar. Leandro diz: “*Eu quero um papel claro e vou fazer um arco-íris de aquarela*”, e Nilson: “*Eu quero um papel claro e vou fazer um céu vermelho igual quando se tem sol*” (p. 96).

É possível observar nessa sessão o encontro casual que gerou uma nova brincadeira, o avanço nas brincadeiras exploratórias e os avanços na proposta de pintura. Observa-se que as brincadeiras tornam-se mais longas, complexas e criativas. Quanto à pintura, chama a atenção a comunicação das intenções entre as crianças e também o conhecimento dos objetos (*arco-íris de aquarela*) e a ausência de estereotipia (*céu vermelho igual quando se tem sol*).

Para Lídia, os meninos se envolveram em uma atividade exploratória, uma vez que “*utilizaram o container de diversas maneiras, buscando experimentar uma variedade de sensações: sentados no alto, dentro, fora, ser atirado para fora, estar preso, estar preso no escuro, estar sozinho, estar-sozinho-presos e no escuro*” (p. 96).

Na décima primeira sessão, última desse grupo 3 (relatório 20), Lídia se deteve a observar a dinâmica da área dos livros/jogos e percebeu que as várias atividades realizadas pelas crianças contribuíram para a sua inserção no mundo da leitura e escrita.

Relata Lídia que, como de rotina, algumas crianças dirigiram-se para a área da casa, escolheram peças de roupas no baú ou na arara e se trocaram. Esse momento é marcado por escolhas, interesses, adaptações e resolução de problemas, como, por exemplo, as escolhas pelo vestido vermelho entre algumas meninas.

Bianca logo escolheu seu vestido vermelho preferido, o que deixou Naíma chateada, pois havia manifestado também o interesse em usar a mesma vestimenta. Ao conversar com a criança, Lídia percebe que ela apenas queria uma vestimenta vermelha e que não necessariamente teria que ser o vestido. Assim, a auxilia na busca de peças vermelhas e encontram uma echarpe com franjas douradas e um lenço que se tornam respectivamente saia e blusa. Lídia descreve que Naíma se olhou no espelho e se sentiu satisfeita e saiu pela sala mostrando para as meninas a “sua roupa nova” e dizendo que antes era só um lenço, mas que agora estava usando uma roupa “CHIQ”. Leandro também foi em busca de uma roupa e encontrou uma fantasia de palhaço, que sempre vestia quando tinham oportunidade.

Na área de livros/jogos, Bianca, com sua boneca no colo, escolhe um livro e começa a folheá-lo atentamente e lê em voz alta para a sua boneca. Lídia ressalta que Bianca contava uma história a respeito de um leão e que em um dado momento disse para sua boneca: “*Viu, por isso, a gente tem que tomar muito cuidado*” (p. 98). Observa ainda que “sua tonalidade de voz era suave e pausada e estava completamente compenetrada enquanto lia o livro” (p. 98).

Outras cinco crianças também permaneceram na área de blocos/livros. Leandro sentou-se ao lado de Bianca, ficou observando a estante por algum tempo e, em seguida, escolheu um jogo de letras, retirou todas as peças da caixa, espalhando-a no chão e começou a separar as letras do seu nome. Thays pegou o gibi do Batman, sentou-se na poltrona, esticando a perna, e começou a folheá-lo vagarosamente. Gabriel Ferrari também juntou-se ao grupo e ficou folheando um livro de cores. Luiz Ricardo e Naíma também juntaram-se ao grupo.

Segundo a autora, no momento do *rever*, as crianças mais tímidas expressavam melhor sua fala e as demais crianças reconstruíam suas brincadeiras.

É possível observar que essa sessão foi a primeira em que houve uma diversidade de brincadeira e uma maior concentração de crianças por um determinado tempo na área de livros/ jogos, pois não é possível identificar no documento se as crianças só permaneceram nesta área. A situação de brincadeiras na área de livros ainda nos revela o quanto as crianças também se adaptam ao ambiente e aos materiais quando passam a enxergar as possibilidades de criação, além do envolvimento do grupo, e a demonstração de respeito ao próximo.

Para Lídia, a diversidade de atividades ocorridas nessa área mais uma vez demonstrou a importância do planejamento do espaço, dos materiais e da disponibilidade de tempo para que a criança possa colocar em prática seus projetos.

Considerações sobre a monografia 1

Em todo o processo, foi possível perceber o quanto as crianças aceitaram a nova proposta de organização da Brinquedoteca e a implementação da sequência P-F-R, atingindo assim o potencial da ludicidade e da autonomia, conforme proposto por Lídia em seu projeto de intervenção. Verifica-se que as crianças foram assimilando e compreendendo a proposta da abordagem *High/Scope* pausadamente, na medida em que elas passaram a ter confiança na estagiária, familiarização com o ambiente e apropriação do espaço como um todo, incluindo materiais, disposição e parceiros.

Fundamentalmente, a monografia mostra que a organização do espaço, conforme proposta da abordagem *High/Scope* proporcionou às crianças momentos de diversas brincadeiras, maior exploração do espaço, as quais se apropriavam deste de acordo com seus interesses, da construção de parcerias e de resoluções de problemas.

A implementação da sequência Planejar-Fazer-Rever possibilitou às crianças: a compreensão da organização temporal durante o uso da Brinquedoteca; o desenvolvimento da linguagem; a organização das ideias para as brincadeiras; a expressão dos interesses, as escolhas e as decisões; a autoconfiança; a concentração na brincadeira; além de avanços nos planos, dos metódicos aos detalhados; e, por fim, percebeu-se a explanação do protagonismo infantil.

Em todas as etapas do desenvolvimento do projeto, verificaram-se avanços nas crianças quanto à capacidade de dialogar, apreciar, intervir, avaliar, ponderar, realizar escolhas, decidir e achar soluções para os conflitos existentes.

Nota-se também no documento que o caminho da estagiária foi trilhado por saberes, integração, parceria, experimentos, desafios e conquistas. Conforme ressalta Ostetto (2012), as estagiárias, profissionais em formação, ganham possibilidades de experimentar e construir seu papel de professor, exercitando sua capacidade de ler a realidade, visualizar ou detectar as necessidades e, no processo coletivo de reflexão, ir arriscando propostas e alternativas de encaminhamentos. A partir desse processo coletivo é que o documento expressa ao leitor a significativa aprendizagem para a estagiária.

O tom da escrita da estagiária revela um sentimento único do quanto a sua proposta de projeto pode contribuir na sua formação e na das crianças e do quanto a ressignificação do espaço foi promotora dessa aprendizagem, conforme seus interesses.

O documento ainda revela o quanto a estagiária foi observadora e reflexiva sobre sua prática, a qual passou a incentivar a autonomia das crianças e ao mesmo tempo não desvalorizou sua atuação enquanto profissional, pois, segundo ela mesma, o educador também não deve manter uma atitude passiva; antes, cabe-lhe coordenar as necessidades das crianças, proporcionando-lhes a base para a regulação dos ritmos pessoais e a coordenação dos ritmos do grupo (HADDAD, 1999, p. 101).

Segundo Ostetto (2008), a observação carrega a qualidade da escuta impulsionada pelo compromisso, pelo desejo e pela disposição de conhecer cuidadosa e atentamente os contextos e as maneiras próprias das crianças se relacionarem e construírem conhecimento sobre o mundo.

A interação estabelecida entre o adulto e a criança também é fulcral e decisiva para uma prática educativa de qualidade. Conforme propõe a abordagem *High/Scope*, os adultos que adotam essa proposta esforçam-se para ser apoiantes durante as conversas e brincadeiras com as crianças. Nesta perspectiva, o adulto se mune de estratégias para estabelecer essa relação de apoio: estratégias de interação, encorajamento e abordagem de resolução de problemas.

Na monografia foi possível identificar indícios do quanto a postura apoiante do adulto pode contribuir para o desenvolvimento da criança e para sua própria concepção de criança e de um currículo que a tem como centro.

Enfim, foi constatado por Lídia que o momento do planejar possibilitou avanços às crianças, que, de início, apenas apontavam para a área onde gostariam de brincar, passando depois a verbalizar suas intenções, a fazer planos elaborados e com parceiros de brincadeiras escolhidos, e a enriquecer a linguagem e a articulação de ideias.

Referente ao momento do brincar, foram registrados diferentes tipos de brincadeiras e jogos, nos quais as crianças escolheram seus pares de forma autônoma. Neste momento ainda foi respeitada a movimentação natural das crianças entre as diferentes áreas, assim como as mudanças constantes dos planos e das brincadeiras inacabadas – ressalta a autora.

Quanto ao rever, foi notada uma melhoria em relação à autoestima, uma vez que as crianças demonstravam alegria, satisfação, ao relatarem suas realizações para o grupo e serem apreciadas por ele. Lídia acredita que esta “apreciação dos colegas foi um dos maiores benefícios para aqueles que relatavam e reconstituíam suas realizações” (p. 102).

Nota-se no documento que Lídia, após todo o processo, considerou que um ambiente adequado ao desenvolvimento da autonomia é aquele que atende às necessidades de um ser ativo e inquisitivo, em que possa exercer suas atividades sem pressão, fazer testes de projetos, escolhas e interagir com seus pares ou sozinha.

4.2 Monografia 2: "Professora, aconteceu uma coisa com você": A conquista da autonomia da criança em um espaço inovador

Como realizado na análise da monografia 1, inicialmente, apresentaremos a caracterização do contexto em que foi desenvolvido o projeto de intervenção, o qual denominamos campo de estágio, e, em seguida, trataremos das contribuições da abordagem *High/Scope* para as crianças e as estagiárias a partir das análises das sessões de estágio na instituição.

Caracterização do campo de estágio

Na época em que foi realizada a prática de estágio supervisionado relatada no documento, Roselene, uma das estagiárias, ocupava o cargo de professora da Escola Municipal de Educação Básica Padre Leonardo Nunes, pertencente à rede pública de São Bernardo do Campo, SP, instituição na qual se desenvolveu o estágio. Renata, no entanto, a outra estagiária e sua parceira na monografia, não atuava na instituição. À época, a escola atendia a 230 crianças na faixa etária de quatro a seis anos, distribuídas no período da manhã, tarde e em regime de tempo integral. As turmas eram distribuídas da seguinte forma:

- Duas turmas de seis anos, duas turmas de cinco anos e uma turma de quatro anos no turno matutino.
- Uma turma de seis anos, duas turmas de cinco anos e uma turma de quatro anos no turno vespertino.
- Uma turma de tempo integral, que durante a manhã reunia as crianças da mesma faixa etária e, na hora do almoço e no turno vespertino, reunia crianças de diferentes faixas etárias para realizarem outros tipos de atividades.

O quadro de funcionários era composto por três serventes, duas cozinheiras, uma administradora, uma professora de apoio pedagógico e dez professoras.

A descrição física da escola não é apresentada pelas autoras. Compreende-se pelas informações contidas no documento que existiam espaços coletivos além das salas de aula, tais como a sala de artes, biblioteca e casinha de bonecas, que eram ricos em quantidade e qualidade de materiais, além de uma área externa denominada de parque.

A rotina da escola se inspirava nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e contemplava momentos em salas de aulas e momentos fora da sala de aula, no parque, no pátio, na biblioteca, na sala de artes, na casa de bonecas e no refeitório. Esses espaços eram frequentados pelas crianças uma vez por semana, com duração, aproximadamente, de uma hora, com exceção do parque, que era frequentado pelas crianças diariamente por 40 minutos.

O projeto de intervenção

O público alvo do projeto de intervenção eram as 30 crianças da turma de quatro anos do período da tarde.

O tema escolhido pelas autoras para desenvolver o projeto de intervenção foi o mesmo da Lídia: a organização do espaço e a implementação da sequência Planejar-Fazer-Rever, baseada na abordagem supracitada. A opção por essa temática também foi decorrente de questionamentos e inquietações com a forma como os espaços estavam organizados e eram utilizados pelas crianças e pelos professores.

Embora os espaços de uso coletivo proporcionados pela escola às crianças fossem ricos em quantidade e variedade de materiais, significativos e atraentes, as atividades realizadas com as crianças eram dirigidas pela professora, especialmente na sala de artes e na biblioteca. Além disso, os espaços eram utilizados separadamente pelas crianças, ou seja, não havia a possibilidade do cruzamento das áreas como propõe a abordagem *High/Scope*.

Essa prática pedagógica vivenciada passou a ser questionada e refletida durante o Curso de Especialização em Educação Infantil, especialmente no que se refere ao papel do professor como centro do processo de ensino e aprendizagem da criança, e “ao tipo de autonomia que a criança poderá exercer em um espaço no qual as atividades e os projetos são planejados pelo professor” (SILVA; SILVA, 2004, p. 3).

Diante disso, as estagiárias encontraram na abordagem educativa *High/Scope* a resposta aos seus questionamentos, conforme explicam:

Um referencial útil para procedermos à reorganização da sala de artes em áreas de interesse, possibilitando às crianças o cruzamento das áreas, assim como a introdução do processo planejar-fazer-rever, visando a plena autonomia da criança tanto em relação ao uso do espaço como em relação ao planejamento e ação de seus projetos (SILVA; SILVA, 2004, p. 4).

Nessa perspectiva, as estagiárias se propõem a reorganizar uma das salas de uso coletivo – a sala de artes – em áreas de interesse para desenvolver o projeto, mas precisaram alterar o plano, pois, após a realização da primeira sessão com as crianças, constatou-se que a sala estava servindo de almoxarifado para guardar os materiais de sucatas que os pais utilizaram para confeccionar brinquedos para seus filhos e serem entregues no dia da “Festa da Família”. Com isso, a partir da segunda sessão, a sala de referência das crianças passou a ser o local para o desenvolvimento do projeto. Para as autoras, a utilização da sala de aula das crianças “apresentava a vantagem de possibilitar a permanência de alguns materiais das áreas

em caixas na própria sala, o que não era possível fazer na sala de artes por ser uma sala coletiva” (SILVA; SILVA, 2004, p. 11).

Para fundamentar o trabalho, as estagiárias trazem em sua monografia uma explicação dos componentes curriculares da abordagem *High/Scope*, quais sejam: aprendizagem ativa, organização do espaço, rotina diária, conteúdo, interação adulto-criança e avaliação. A leitura do livro *Educar a Criança* (HOHMANN; WEIKART, 1997) confere às estagiárias a compreensão de que a organização do espaço em áreas de interesses organiza as ações das crianças de maneira independente e autônoma, proporcionando a elas diferentes tipos de interações e uma diversidade de experiências lúdicas.

O projeto de intervenção, portanto, tem como objetivo geral “proporcionar à criança um ambiente diferenciado, onde ela possa exercer autonomia no processo de construção do conhecimento” (SILVA; SILVA, 2004, p. 7). E, como objetivos específicos, tem-se o seguinte:

Reorganizar o espaço da sala em áreas de interesses; proporcionar à criança a possibilidade de escolha mediante uma diversidade de áreas de interesse, promovendo o cruzamento das mesmas; descentralizar a figura do professor; e possibilitar às crianças oportunidade de expressar seus planos através da utilização de diversas estratégias, colocá-los em práticas e refletir sobre suas ações (p. 7).

Diferentemente do projeto da Lídia, em que a sala da brinquedoteca foi utilizada como espaço permanente de organização das áreas de interesse, no caso do projeto da Roselene e Renata, a utilização da sala de aula não possibilitava a permanência dos objetos e áreas na sala, haja vista que esta era utilizada por outra turma no período matutino. A solução encontrada foi acondicionar os materiais de cada área (artes, blocos e brinquedos, livro e casinha) em caixas móveis que eram dispostas e retiradas a cada sessão.

Assim, a organização da sala para o desenvolvimento do projeto de intervenção ocorria, a cada sessão, em dois momentos: “um período de arrumação prévia, antes das crianças entrarem para o período de aula, e, outra posterior ao uso das áreas pelas crianças” (p. 11).

O projeto foi desenvolvido em duas etapas: a primeira previa a familiarização e exploração do espaço pelas crianças; e a segunda etapa a introdução da rotina Planejar-Fazer-Rever para o uso das áreas, como proposto na abordagem *High/Scope*.

A primeira etapa, “familiarização e exploração do espaço pelas crianças e definição de regras”, foi realizada nos dois primeiros meses do estágio (02/09/03 a 13/11/03) e totalizou 6 sessões de 2h30min cada. Essa etapa consistiu em reorganizar o espaço, observar e registrar

os movimentos e diálogos das crianças e ouvi-las sobre o que sentiram e fizeram no novo ambiente.

As autoras destacam no documento que a última sessão (13/11/03) só foi realizada após um mês da penúltima sessão, ocorrida no dia 15/10/03, tendo em vista que o calendário escolar previa atividades coletivas com crianças da escola, nas quais incluíam as crianças que estavam participando do estágio e, com isso, estas atividades modificavam a dinâmica diária.

A distribuição do tempo na primeira etapa estava organizada da seguinte maneira: organização do espaço (1 hora); observação e roda de conversa com as crianças (15 minutos); brincar (1 hora); arrumação (15 minutos); e roda de conversa após o brincar (10 minutos).

Conforme o documento, a estagiária Renata, por motivos alheios, só inicia sua participação na 6ª sessão, ainda no processo de familiarização¹⁷.

A segunda etapa, “Introdução do processo Planejar-Fazer-Rever”, realizada nos meses de novembro e dezembro (17/11/03 a 09/12/03), totalizando 13 sessões com aproximadamente 2 a 3 horas cada, consistiu em: observar a dinâmica estabelecida pelas crianças em cada uma das partes da sequência P-F-R; possibilitar à criança oportunidade de expressar seus planos através da utilização de diversas estratégias, colocá-las em prática e refletir sobre suas ações.

Essa segunda etapa foi dividida em duas fases, conforme proposto pela supervisão de estágio: no primeiro momento, a rotina proposta contemplava somente os momentos do “planejar e fazer”; a partir da 7ª sessão, passou a ser implementada a sequência P-F-R completa.

A distribuição do tempo de cada sessão na segunda etapa, inicialmente, estava organizada da seguinte maneira: planejamento (15 minutos); momento do fazer (1 hora); arrumar (15 minutos); e momento do rever (15 minutos). No entanto, o tempo foi modificado de acordo com a dinâmica estabelecida pelas crianças e orientações da supervisão.

O processo de implementação da sequência P-F-R

Na monografia, os registros das sessões da prática de estágio são denominados pelas estagiárias de “Relatório” e totalizam 19.

¹⁷ Em função dessa informação, referimo-nos à estagiária Roselene da primeira à quinta sessão e às estagiárias, a partir da sexta sessão.

Iniciamos a análise com o processo de familiarização, exploração do espaço pelas crianças e definição das regras, que consistem na primeira etapa do projeto, a qual totalizou 6 sessões. Todas as ações listadas acima aconteceram concomitantemente durante essas sessões.

Como dito anteriormente, o primeiro dia (relatório1) com as crianças ocorreu ainda na sala de artes, e a estratégia utilizada para apresentar à turma as áreas de interesse consistiu em uma prévia conversa com o grupo em sua sala de referência para depois seguir para o novo espaço. Na sala de referência, foi explicado às crianças que, de início, elas iriam observar como a ‘nova sala’ estava organizada e, em seguida, haveria uma conversa para depois brincarem. Antes das escolhas das áreas, durante a roda de conversa, eram discutidas também as regras de utilização do espaço.

Pelo relato das autoras, observa-se a admiração das crianças com a nova organização do espaço e o quanto elas já demonstravam a vontade de brincar, assim como o conhecimento do que se fazia naquele espaço, de alguns materiais de interesse e do processo de organização após a brincadeira. Essa manifestação das crianças se assemelha à das crianças da monografia 1, evidenciando o quanto as crianças de ambas as experiências se mostram satisfeitas diante da proposta de organização do espaço e da possibilidade de desenvolverem suas brincadeiras livremente, com materiais diversos que as enriqueçam. Conforme relato:

Quando entramos na sala de artes, todas as crianças andaram pelas áreas observando admirados a organização da sala. Em seguida, sentamos para conversar sobre as regras do uso da sala. Primeiro Roselene perguntou a elas o que iríamos fazer naquela sala e responderam que ‘brincar, tirar fotos, jogar, pintar e se divertir’. Também Roselene perguntou a eles se a sala estava arrumada e o que precisaríamos fazer depois que acabássemos de brincar e responderam que era necessário arrumar direitinho a colocar as coisas no lugar (SILVA; SILVA, 2004, p. 14-15).

Nessa sessão, chamam a atenção das autoras alguns aspectos específicos, quais sejam: como as crianças se distribuíram no novo espaço; a implicação da organização do espaço em áreas de interesses; a questão da bagunça *versus* autonomia; e, por fim, a grande procura das crianças pelas áreas.

Com relação à distribuição do grupo de crianças no espaço, as autoras relatam que no primeiro dia foi possível perceber que “as crianças conseguiram se organizar bem, apesar de não terem utilizado todos os recursos que as áreas ofereciam” (p. 18). Ainda segundo as autoras, as crianças já estavam acostumadas a brincar utilizando os materiais que a antiga sala oferecia.

Pelo relato, percebe-se, assim como na monografia 1, uma expectativa por parte dos adultos de que as crianças utilizassem todos os objetos e áreas disponíveis no processo de

familiarização. Como exemplo, podemos citar a ênfase que as estagiárias dão ao relatarem que as crianças, no momento do planejamento, não apontaram o interesse pelas áreas de arte e pelo livro, mas, no decorrer da sessão, utilizaram a área de livros, levando bonecas até esse espaço e ‘contando-lhes histórias’, ou brincando de vender livros, como mostra a descrição abaixo:

Roselene perguntou a uma das crianças o que estava fazendo com os livros que estavam dentro do microondas e ela lhe disse que ela e a Stefany estavam vendendo livros e a Stefany perguntou a uma das estagiárias se Roselene queria e ela lhe perguntou quanto que custava e ela respondeu a uma das estagiárias R\$ 1,00 e uma outra criança também lhe disse eu também estou vendendo livro a uma das estagiárias é R\$ 2,50 e eu disse a ela é mais caro e ela respondeu é mais caro. As meninas continuaram vendendo os livros e perguntando às crianças “quem quer livros?” (p.15).

Essa descrição permite-nos perceber que as crianças nem sempre explanam tudo no momento do planejamento, pois, à medida que encontram novos materiais e recursos, passam a agregar valor à brincadeira. Para Hohmann e Weikart (2007), “o planejamento é um processo flexível que ocorre antes e durante a sequência lúdica” (p. 252). A exploração dos materiais pelas crianças, conforme situação apresentada acima, nos revela que houve um ‘cruzamento das áreas’, criatividade, envolvimento nas parcerias, enredos de vendas, atribuição de valores e motivação pela brincadeira. Ainda de acordo com Hohmann e Weikart (2007):

Muitos materiais são novos para elas, por isso é frequente que os não usem nas funções para que foram feitos. Em vez disso as crianças põem em ação as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades (p. 35).

Quanto à área de artes, no início não despertou o interesse das crianças, esta foi utilizada após a estagiária trazer os materiais da prateleira para a mesa, deixando-os mais visíveis e acessíveis para as crianças, conforme trecho da monografia abaixo.

No primeiro momento, elas não escolheram a área de artes. Visto que nenhuma se interessou, colocou-se alguns materiais de arte em cima da mesa que estava organizada para esta área, tais como tintas, pincéis e rolinhos de espuma. À medida que os materiais eram colocados na mesa as crianças começaram a perguntar se poderiam pintar e a se organizar para realizarem suas pinturas (p. 16).

Essa narrativa, com relação à familiarização e exploração da área de artes, permite inferir que a forma como ocorreu a organização do espaço, tendo em vista a visibilidade dos brinquedos, proporcionou o despertar das crianças pelos objetos. No entanto, ainda verifica-se a necessidade que as crianças têm de pedir permissão para utilizar os materiais da área de

artes, indicando, assim, mais um aspecto do processo de familiarização, tal como ocorreu na monografia 1.

Ainda sobre essa ação na área de artes, pode-se perceber a importância do olhar observador do adulto, pois, na ocasião, ao notar o desinteresse das crianças pelos materiais, a estagiária logo lançou mão de novas estratégias, ao tomar a iniciativa de reorganizar os materiais. Como destacam Hohmann e Weikart (2007, p. 299), “através da observação, do apoio e do desenvolvimento nas brincadeiras das crianças, quando este é feito com espírito apropriado, os adultos têm a oportunidade de descobrir os interesses especiais de cada criança”.

Com relação à proposta de organização do espaço em áreas de interesses, a estagiária relata que isto proporcionou-lhe momentos de brincadeira junto às crianças, como pode ser verificado nos relatos abaixo:

Uma criança, com um livro na mão, dirigiu-se a Roselene e disse: *“professora, você não leu este livro”*. [...] Amanda disse a Roselene toda feliz que havia conseguido colocar as roupas sozinha. [...] Roselene aproximou-se perto das crianças que estavam na mesinha que estava cheia de potinhos de Danone na área da casa e disseram (sic) a Roselene se queria jantar, respondi que sim [...] (p. 16-17).

De acordo com a descrição acima, percebe-se que as crianças demonstram interesse em mostrar à estagiária suas conquistas e em envolvê-la nas suas brincadeiras. Possivelmente isso se deve ao fato de a estagiária Roselene ser a professora dessa turma de crianças, portanto, já havia uma relação de proximidade e de familiarização com o grupo, o que, certamente, pode ter favorecido a participação e o envolvimento das crianças com a proposta. Sobre esse aspecto, Hohmann e Weikart (2007, p. 65) afirmam que “a confiança nos outros permite à criança aventurar-se em ações sabendo que as pessoas de quem ele ou ela depende lhe darão o apoio e o encorajamento necessários à realização de tarefas”.

Por outro lado, os registros comunicam o incômodo da estagiária em relação à reação das crianças a um espaço que era conhecido por elas, mas que tinha sido reorganizado com outras possibilidades de movimentos, brincadeiras e uso do espaço.

Percebi em relação ao espaço as crianças deixarem os brinquedos jogados no chão, pois pegavam brinquedos de outra área e levavam em outra área para brincar e às vezes não devolviam no lugar [e] só organizaram quando acabou o tempo de brincar e isso me incomodou, pois ao meu olhar a sala estava uma “bagunça” e depois da supervisão de estágio percebi que esta “bagunça” se traduzia em autonomia dentro do espaço em que as crianças estavam brincando e que aos poucos elas estavam se apropriando do espaço organizado diferentemente (p. 18).

Segundo entrevista realizada com a profa. Dra. Lenira Haddad, orientadora das estagiárias:

Essa angustia é frequente na familiarização com a abordagem *High/Scope*, há uma expectativa que as crianças que escolhem ir para uma área permanecem lá e utilizem apenas os objetos que lá se encontram; transitar com objetos de um lado a outro muitas vezes é uma ação tida como inadequada e, sendo assim, deve ser corrigido pelo adulto (HADDAD, 2016).

Como aponta o documento, a princípio, a movimentação das crianças, a euforia, a vontade de explorar, a inquietação em determinadas brincadeiras são conceituadas pelas estagiárias como ‘bagunça’ ou ‘falta de controle e organização’. Sobre isso, Hohmann; Weikart (2007, p. 297-298) nos esclarecem que:

Dada a sua natureza social o tempo de trabalho poderá ser barulhento, por vezes mesmo extremamente ruidoso. Conforme as crianças vão levando a bom termo os seus planos e comentando aquilo que os colegas conseguem fazer, há um *zumzum* constante e agradável feito de conversas, de risos, de barulhos provocados pelo uso intenso e activo que as crianças fazem dos materiais.

Na segunda sessão¹⁸ (Relatório 2), é registrado o mesmo entusiasmo das crianças, pois, estas, ao perceberem que a sala já estava organizada em áreas que conheceram na primeira sessão, logo começaram a se organizar dizendo umas às outras onde iriam brincar.

A estagiária Roselene inicia a sessão com a revisão das regras e, em seguida, solicita individualmente, às crianças que escolham as áreas para as brincadeiras. Segundo o registro da sessão, as crianças relembram as regras anteriores como: “arrumar direitinho e colocar as coisas no lugar”, e acrescentam outras: “não brigar, não bater, não deixar bagunça, não colocar brinquedo no lugar errado e arrumar direitinho” (p. 19).

As crianças se distribuíram por todas as áreas de interesse, mas no geral exploraram mais a área de brinquedos. Como exemplos de brincadeiras realizadas, são destacados: dedobol e a construção de garagens de madeiras para colocar os carros. Ainda sobre as brincadeiras nesta área, é citado o exemplo de uma criança que “pegou uma gaveta de plástico que tem divisórias para separar os brinquedos, retirou as divisórias e disse a Roselene que estava fazendo um computador e ajuntando as divisórias disse que eram disquetes” (p. 20). Há também registros de brincadeiras nas outras áreas: utilizar pintura e massinha para fazer comidinha na área de artes; pegar os livros e sentar no chão para ler na área de livros; brincar de casinha na área da casa.

¹⁸ A partir desta sessão, o projeto foi desenvolvido na sala de referência das crianças, por motivos de ocupação da sala de artes.

Percebe-se o envolvimento das crianças na exploração dos materiais e preferências por determinados objetos como, por exemplo, a máscara de pânico¹⁹ que foi utilizada por um dos meninos na sessão anterior, e na presente sessão continuou sendo objeto de sua brincadeira. Relata Roselene que a criança foi até o baú onde se encontravam as máscaras, e não saiu de lá até encontrá-la. Outro exemplo se refere a dois meninos que brincaram de dedobol nas duas sessões.

Nesta sessão, observa-se ainda o envolvimento da estagiária Roselene na brincadeira de casinha, a convite das crianças, demonstrando mais uma vez a aceitação e empatia das crianças com relação a ela, como mostra a narrativa seguinte:

Em um momento que Roselene sentou-se na cadeira junto à mesa e uma das meninas lhe disse se ela queria um pouquinho de chá, porque onde ela estava sentada era a mesa de café e a menina continuou dizendo que havia suco de laranja, morango, de carne moída, não! Suco de maracujá, pimenta. Uma menina pediu um suco para ela e ela perguntou do que ela queria e ela respondeu “de laranja”. Depois ela foi até a área de artes pegar massinha para colocar dentro da panela para fazer comidinha (p. 21).

Ainda na área da casinha, uma das meninas pede para a estagiária cuidar de sua filha, porque estava doente. Roselene pergunta à menina o que tinha sua filha e ela responde dizendo que era “doença de vomitar e que ela só podia comer cebola e ovo de páscoa, mas não juntos, separados”. Avisada a hora de começar a arrumação, pois já estava terminando o tempo de brincar, uma das meninas vai até Roselene e diz: “*Come o bolo rapidão*” (p. 21).

Algo que se torna bastante evidente é a aceitação do convite à brincadeira pela Roselene, pois logo se envolveu com as crianças na área da casa, fomentando o início do “clima apoiante nas brincadeiras nas quais as crianças geram e constroem a sua própria compreensão e aprendizagem” (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 95).

Na terceira sessão (relatório 3), há um registro de que nenhuma criança havia escolhido a área de livros, assim como na primeira sessão (relatório1), mas que no decorrer da brincadeira algumas passaram a pegar os livros. Tem destaque a brincadeira de contação de história, conforme relato abaixo:

Uma das crianças estava na área dos livros, sentada em uma cadeira segurando o livro com uma das mãos e com a outra mão fazia gestos para contar a história, assim como interpretava a história mudando de fisionomia de acordo com a história como se tivesse contando história para várias crianças (SILVA; SILVA, 2004, p. 28).

¹⁹ Referindo-se ao filme “Todo mundo em pânico”.

Ainda nessa sessão, os meninos que brincaram com a máscara do pânico e com dedobol, na primeira e segunda sessão, dão continuidade à brincadeira. Quanto à brincadeira de dedobol, há destaque para Matheus que chama a estagiária e diz: “*Vem ver a gente jogar*” (p 27).

Nessa sessão há registros de uma maior exploração das áreas e da diversidade de brincadeiras, como, por exemplo: brincadeira de festa, de construção de corrida, de carro, de médica, de construção de casa feita com madeira, de comidinha, de dedobol, de telefone, de contação de história, de filha e de pintura. Observa-se nos registros que a estagiária se aproxima das crianças, pergunta sobre o que fazem e o que as crianças comunicam a ela sobre as suas brincadeiras e a chamam com frequência para participar das suas brincadeiras, mesmo que seja apenas para apreciar uma comida. Destaca-se uma criança que chama Roselene para ver a casa que ele tinha feito para ela. A estagiária observa que as crianças tomam iniciativa e já não necessitam da sua ajuda. Há evidências que as crianças estão cada vez mais familiarizadas com o ambiente, com os objetos, e expressam gostar do espaço, pois como disse uma menina para a estagiária Roselene: “É legal aqui, prô!” (p.23).

No final do registro há uma observação da estagiária de que “as crianças pediam permissão para mudar de áreas, principalmente se for para a área de artes, onde na maioria das vezes utilizam tinta, que é o que elas mais gostam” (p. 29).

Observa-se que, no diário de bordo da orientadora, há registro que as crianças envolveram mais Roselene na brincadeira.

Na monografia, não há relatos descritivos da quarta sessão, assim como não são apresentadas justificativas para esta ausência. No diário de bordo da orientadora, os registros apontam que houve uma retomada das regras com uma lista de combinados da sala e da brincadeira, o que pressupõe que seja do momento de brincar; não houve escolha dos livros; as crianças continuam solicitando permissão para pegar os materiais de artes e para ir de uma área para a outra; a necessidade de ajuda do adulto diminui, exceto para usar os materiais de arte; Roselene indaga o que fazer para que as crianças não peçam mais a sua ajuda para colocar tinta na caixa de ovo, suporte que estava utilizando para distribuir as tintas.

Na quinta sessão (relatório 5), assim como nas sessões anteriores, as crianças continuam envolvendo a estagiária em suas brincadeiras. Comunicam que fizeram bolo para ela, oferecem alimentos, mostram suas produções. A estagiária relata que na área de artes as crianças não apenas brincam mais com as tintas, mas utilizam outros recursos como massinha, recorte, colagem, entre outros.

Há um destaque para uma situação de resolução de problema em torno da brincadeira de dedobol, envolvendo Matheus, que escolhe esta brincadeira desde a primeira sessão, Luis Felipe e outra criança. Um dos meninos que brinca na área de brinquedos chama a estagiária para vê-lo jogar com seus amigos, como ocorreu na terceira sessão (relatório 3). Quando a estagiária se aproxima, pergunta para eles quem eram os jogadores e um dos meninos responde dizendo que era Matheus e Luis Felipe. Logo, a estagiária pergunta para ele “*E você?*” e ele responde: “*Eu sou o goleiro*”.

Para esclarecimento, a estagiária explica a formatação do jogo, informando que neste jogo do dedobol há uma bola, um campo de futebol de papel, dois shorts e dois pares de chuteiras que eram para vestir nos dedos, ou seja, o jogo era somente para dois jogadores e eles estavam em três. Acrescenta que as crianças adaptaram o jogo para que o terceiro amigo pudesse brincar; logo, um dos jogadores ficou com uniforme completo, shorts e chuteira, o outro somente com a chuteira e o goleiro com o short. Ao se aproximar uma quarta criança do jogo, dizendo querer brincar, as crianças que estavam jogando dizem-lhe que não dava para encaixá-lo; então, a quarta criança pega a chuteira de um dos jogadores e começa a brincar, mas aquele que havia perdido a chuteira começa a chorar. A estagiária pergunta, então, o que havia acontecido e como poderiam resolver o problema e um dos amigos responde: “*Dar os pezinhos a ele*” e depois diz “*Toma, Luis Felipe*” (p. 32), entregando ao amigo que estava chorando as suas chuteiras e ficando somente com os shorts. Para a estagiária, esta solução mostrou o “potencial e a qualidade das relações que as crianças exercem quando efetivamente elas exercem autonomia” (p. 33).

Hohmann e Weikart, (2007, p. 69) sobre isso, afirmam que:

Quando os adultos têm paciência para olhar para este tipo de situações [de conflito] do ponto de vista da *criança*, acabam por reconhecer a importância de as encorajar a começar a resolver os seus problemas, preparando assim o terreno para experiências de aprendizagem que formam crianças com sentimentos de competência e de auto-respeito.

Nessa situação, percebe-se que houve avanço das crianças quanto a encontrar soluções para permanecer na brincadeira, de modo a não perder o interesse pela proposta de brincadeira e nem a oportunidade de se formar novas parcerias, o que se deve em grande parte ao apoio apropriado do adulto.

A partir da sexta sessão (relatório 6), que ocorreu após um intervalo de um mês da quinta sessão, a estagiária Renata se junta a Roselene no desenvolvimento do projeto e é apresentada às crianças em roda de conversa.

As estagiárias mudam o tipo de pergunta no momento do planejamento, conforme o documento:

Nas cinco primeiras sessões a pergunta que era feita às crianças era: "Onde você vai?" e observei que este tipo de pergunta não permitia que as crianças verbalizassem os seus planos, pois apesar das crianças falarem o que iriam fazer não falavam de seus planos de ação. Após supervisão de estágio e orientadas que este tipo de pergunta "Onde você vai" não era a mais adequada, mudamos a nossa estratégias e começamos a perguntar as crianças "O que você vai fazer?" (SILVA; SILVA, 2004, p. 35).

Ao que tudo indica, parece ser comum essa mudança de pergunta no processo do planejamento, uma vez que o mesmo aconteceu nos relatos da monografia 1: após algumas reflexões e observação das crianças pela estagiária, a mudança de questão foi inserida.

Após este processo, as autoras observam que as crianças passam a responder o que iriam fazer e não mais para onde iriam, como se pode ver na descrição do momento de planejamento abaixo:

Emilyn: "brincar com os brinquedos"; **Caroline:** "pintura"; **Kellyane:** "brincar de tinta"; **Lucas:** "brincar de carrinho"; **Andreisso:** "brincar de bombeiro"; **Wesley:** "brincar de bombeiro"; **André:** "brincar com o boneco que tem o colete do super-homem" (neste momento, ele foi até caixa onde estava o brinquedo para pegá-lo e mostrar para os amigos); **Matheus:** "jogo"; **Luis Felipe:** "futebol"; **Yolanda:** "brincar de massinha"; **Gabriel:** "brincar de cartinha" (jogo de baralho); **Vinícius:** "brincar de jogo"; **Priscilla:** "pintura"; **Rafaela:** "brincar de tinta"; **Nicole:** "pintar"; **Amanda:** "pintar de tinta"; **Jennyfer:** "brincar de casinha" (SILVA e SILVA, 2004, p. 35-36).

É possível perceber que a pergunta apropriada ajuda a criança a expressar os seus desejos, o que facilita a formação de parcerias e a concretização dos seus planos. Segundo Hohmann e Weikart (2007, p. 275), "esta questão aberta permite muitas respostas possíveis, e uma criança pode responder-lhe sem antes compreender o significado da palavra "planear"".

Observa-se nos registros que as crianças brincam de acordo com os seus planejamentos. Há um destaque para o planejamento da menina Yolanda, que ao ser perguntada sobre o que vai fazer hoje, responde que iria brincar de massinha, porém, só no momento da brincadeira é que as estagiárias perceberam que esta massinha era apenas um componente da sua brincadeira de casinha, visto que ela foi a até a área de artes, pegou a massinha e levou-a para a área da casa, usando-a então como comidinha. "Isso reforça a importância da associação dos materiais às áreas e da livre circulação e integração entre as áreas" (SILVA; SILVA, 2004 p. 31).

Esse relato revela uma importante tomada de consciência das estagiárias, que "as áreas são apenas focos de interesse para as crianças pelos materiais que reúnem e suscitam ideias,

mas as crianças não se detêm aos espaços, elas perseguem os projetos que idealizam” (HADDAD, 2016).

As crianças ainda continuam expressando para as estagiárias a admiração pelo espaço, pela quantidade de objetos existentes e por suas brincadeiras. Como exemplo, tem-se a fala de Émilyn, que diz – apontando para a mesa que estava cheia de objetos para reutilização, como caixa de leite, potinhos de Danone: “*Professora, olha o tanto de coisas que temos!*”. Logo, a estagiária pergunta: “*O que vocês vão fazer?*”, e ela responde: “*Vou fazer sucrilhos!*” (p. 36). Depois, duas crianças perguntam a Émilyn, que ainda estava na área da casa, se poderiam brincar, e ela responde: “*Claro que sim, todo mundo pode brincar!*” (p. 36). Destaca-se também as falas de Amanda e Kellyane na área de artes. Enquanto Amanda chama a atenção de uma das estagiárias para a sua ação: “*Professora, estou pintando bem bonito!*”, Kellyane, coloca o pincel dentro do pote de tinta (em cima da tinta, no pote, havia uma água que parecia gel, descrevem as autoras) e diz “*Olha, professora, é de gel!*” (p. 37).

Outro exemplo está na situação de Matheus, que, novamente brincando de dedobol, chama uma das estagiárias que estava na área de artes para vê-lo jogar. Ao receber a resposta afirmativa da estagiária, volta para os amigos todo feliz e diz: “*A professora vem ver a gente jogar!*” (p. 37). Na descrição da brincadeira:

No jogo, Matheus disse para estagiária: “*eu sou do Brasil*” mostrando o short com as cores das bandeiras do Brasil e o Gabriel disse a uma das estagiárias mostrando os seus dedos com o short: “*eu sou do Corinthians*”. No dedobol os meninos gritaram “*gol*” e o Luis Felipe disse: “*é do Brasil*” e o Gabriel disse: “*não é do Corinthians*” e o Luis Felipe falou: “*replay, olha!*” e fizeram a jogada novamente (p. 37).

Em suma, verifica-se uma grande participação e exploração das crianças e um aprimoramento do olhar das estagiárias para o avanço das crianças. Este último aspecto pode ser observado com o destaque dado à Jennyfer, “uma menina que nos outros encontros ficava de observadora e na maioria das vezes só brincava, se sua melhor amiga estivesse junto e hoje sua amiga não estava e percebeu-se que ela brincou e se envolveu na brincadeira de seus amigos” (p. 39).

A partir da sétima sessão (relatório7), as estagiárias dão início à segunda etapa, que é a implementação da sequência P-F-R propriamente dita, começando com os momentos do planejar e fazer, conforme proposto pela orientadora Lenira Haddad.

Na monografia, é possível perceber que o início efetivo da implementação do momento do “planejar”²⁰ foi bem aceito pelas crianças, pois elas explanaram os seus interesses, assim como fizeram na sessão anterior. No documento não é revelado como as crianças reagiam antes do início do planejamento, tendo em vista que as autoras já iniciam o relato informando a quantidade de crianças, que, na ocasião, eram 25, e a pergunta que deveriam responder: “O que você vai fazer hoje?”.

No momento do planejamento, foram explanadas diversas brincadeiras, como: carrinhos, ferramenta, pintar, brincar com Barbie, casinha, boneca, futebol, jogo, brincar de mesinha, brincar de madeira, ferramenta e lego. Observa-se que durante o momento do planejamento nenhuma criança escolhe brincar com os livros, mas durante o fazer foi percebido pelas estagiárias que uma das crianças que estava na área de livros, ao lado de um berço com uma boneca dentro, contava uma história e dizia para a amiga: “*Estou contando história para minha filha*”. Esta cena nos revela que o planejamento é apenas o início, pois, no "tempo de trabalho as crianças seleccionam os materiais, descobrem sítios para começar e iniciam as acções" , segundo Hohmann e Weikart (2007, p. 297). Verifica-se nessa situação que houve uma associação entre as áreas, atingindo assim o objetivo das autoras em seu projeto de intervenção, uma vez que a criança buscou realizar seu plano que era brincar de boneca.

Outro destaque se relaciona ao avanço de Luis Felipe que em todas as sessões descritas no documento apenas brincava com o dedobol, mas, nesta, após brincar um pouco de dedobol, veste uma camiseta do Homem Aranha e faz uma nova brincadeira, retornando pouco depois à brincadeira anterior. Andreisso, que sempre brincava sozinho, busca, então, parceria de Luis Felipe para brincar de dedobol. Essa mudança de plano é comum na prática da abordagem *High/Scope*, uma vez que as crianças fazem planos diversos ao longo do tempo. Segundo Hohmann e Weikart (2007, p. 263) "os planos das crianças mudam à medida que se familiarizam com os materiais disponíveis, os colegas e a sua própria capacidade de planear e de pensar como levar avante esses planos".

São notáveis também nessa sessão as conquistas e novas aprendizagens adquiridas pelas crianças, como, por exemplo, Lucas e Aauto. Com relação a Lucas, as autoras relatam que ele estava brincando com as ferramentas e se aproximou de uma das estagiárias e disse: “*Eu aprendi a fazer um avião*” (SILVA; SILVA, 2004, p. 41), referindo-se a um avião feito

²⁰ Nas seis primeiras sessões, as autoras propõem os planejamentos durante a “roda de conversa”. No entanto, no documento, o momento do planejar só é efetivamente descrito como parte da sequência (P-F-R) a partir da sétima sessão.

com os brinquedos de ferramenta. Quanto a Adauto, o destaque é para a continuidade de um projeto que tinha realizado na sessão anterior: um computador feito com a gaveta onde são guardados os bonecos da fazendinha. Nessa sessão, diz a uma das estagiárias que conseguiu “fazer um computador de novo”, obtém o reconhecimento da estagiária que responde: “Um computador!” e replica: “sozinho, liga o computador e aparece um monte de coisas”. O registro indica ainda que, enquanto fala, o menino tenta colocar “as divisórias da gaveta dentro da gaveta como se fossem disquetes” (p. 42). Indica ainda que Adauto ensina como encaixar a divisória na gaveta a um amigo que também está querendo fazer um computador e tenta colocar os disquetes na divisória da gaveta sem sucesso. De acordo com Hohmann e Weikart (2007, p. 67), “as crianças em idade pré-escolar têm muito orgulho em fazer as coisas sem ajuda, pondo em evidência as suas capacidades crescentes para autonomia e iniciativa”.

Tais situações apresentadas, além de evidenciar conquistas das crianças, também nos remetem à consolidação da parceria entre crianças e estagiárias, uma vez que é perceptível que cada vez mais as crianças sentem confiança, parceria e vontade de mostrar as suas ações.

A partir da oitava sessão (relatório 8), as estagiárias introduzem o momento do rever e fazem uso de várias estratégias para tornar o P-F-R mais convidativo e atrativo às crianças, tomando como referência o livro *Educar a criança*.

Nessa sessão, a estratégia utilizada para o momento do planejamento foi o olho mágico feito de rolo do papel higiênico, conforme segue descrito:

Neste dia iniciamos falando para as crianças que havia uma surpresa e esta surpresa estava fazendo uma visita a nós e iria nos mostrar coisas muito interessantes e que essa visita era como se fosse um olho mágico que estava dentro do armário dentro de uma sacola e quando olharmos ele vai nos mostrar uma surpresa. Uma das estagiárias pegou a sacola que estava fechada e começou a se aproximar das crianças com suspense (SILVA; SILVA, 2004, p. 46).

De acordo com as autoras, as crianças demonstraram entusiasmo e ansiedade; apenas uma criança demonstrou medo diante da prática realizada, mas foi acalmada pelas demais: “não precisa ter medo, porque ainda está dentro da sacola” (p. 46). A estratégia utilizada foi de passar a sacola nas mãos de cada criança:

Ao pegarem no olho mágico começaram a falar: “estou vendo todo mundo, estou vendo o Felipe, estou vendo as caixas”. Uma das crianças com o olho mágico na mão disse a outra criança: “vamos ver o que tem de diferente aqui” (olhando a caixa de brinquedo). Outras disseram: “ai que legal”, “eu vi coisas legais” (p.47).

As falas acima demonstram a surpresa, o interesse pelo ‘olho mágico’ e sua proposta de utilização. Tais reações permitem inferir que as crianças adentraram na brincadeira e com

isso passaram a explicar aquilo sobre o que tinham mais interesse. De acordo com Hohmann e Weikart (2007, p. 271):

Estas actividades [estratégias] apoiam-se em qualidades lúdicas e na novidade para evitar que o planeamento caia na rotina, e desafiam as crianças a desenvolverem as suas capacidades por forma a imaginar e descrever as suas acções intencionais da forma o mais completa possível.

Durante o planeamento, com o ‘olho mágico’ em mãos, as crianças respondiam às seguintes perguntas: "O que você vai fazer hoje?" e "O que o olho mágico está te mostrando?". As crianças expuseram suas intenções, dentre as quais, surgiram: brincar de bombeiro, jogar futebol, pintura, brincar de roupa, brincar de cozinha, brincar de boneca, brincar de madeira, brincar de livros, maquiagem, brincar de caixa e brincar de boneco. A criança Émillyn foi a única que diz duas brincadeiras no planeamento, pois, disse que iria brincar de livros e passar maquiagem, indicando que compreendeu que pode ampliar as propostas de brincadeiras. Já Nicole diz: *“Ele falou que eu vou brincar de maquiagem”* (p. 47), referindo-se ao ‘olho mágico’.

Verifica-se no documento que, no momento do fazer, as parcerias nas brincadeiras estavam sendo formadas. Há um destaque para uma brincadeira que envolveu uma das estagiárias. Yolanda se aproxima da estagiária e diz: *“Quer que eu faço um penteado?”* (p. 49). A estagiária aceita o convite. Outra menina, Amanda, pergunta a Yolanda se poderia ajudar, a qual responde: *“Então você segura!”* e dá os acessórios para ela segurar. Yolanda diz para a estagiária que precisa tirar seu rabicó e pede para Amanda: *“Me dá o pente, o pente que enrola”*; Amanda diz: *“Yolanda, você esqueceu aqui”* e começa a pentear a estagiária. Émillyn se aproxima e diz para Yolanda, com um avental de cabeleireiro na mão: *“Coloca nela”*. Enquanto Yolanda coloca o avental na estagiária, a menina diz a esta: *“Eu que falei para colocar”*. Amanda diz para a estagiária: *“Segura o espelho, por favor”*, e Bruna, com o secador na mão, diz para a estagiária: *“Leva para você, para alisar o cabelo. Leva para casa para você usar em casa, para não ficar feia”*. A estagiária pergunta-lhe o nome do objeto e ela responde dizendo que era um secador. Émillyn e Kellyane penteiam o cabelo da estagiária dizendo uma para outra: *“Eu também estou fazendo para ficar liso”* e *“Ela ficou linda”*. Bruna, por sua vez, diz para a estagiária: *“Seu cabelo vai ficar lindo”* e Danielli se aproxima e começa a maquiar a estagiária, dizendo depois: *“Agora eu preciso ir, preciso atender outra moça”*.

Essa situação revela mais uma vez o convite feito à estagiária para participar da brincadeira por meio da pergunta: *“Quer que eu faço um penteado?”*, a qual junta-se à

brincadeira, sem interferir e sem impedir que as crianças mantenham o controle sobre a situação lúdica.

De acordo com Hohmann e Weikart (2007, p. 319):

Como companheiros, os adultos entram no espírito da brincadeira, ajustam seu discurso e as suas ações ao ritmo e ao tema da brincadeira, aceitam ou assumem um papel relacionado com a actividade lúdica em causa, seguem as regras estabelecidas pelas crianças e recebem as suas instruções e ordens.

Verifica-se ainda, o interesse de várias crianças pela mesma brincadeira, a formação de parcerias, a compreensão social das características dos salões de beleza e a riqueza dos diálogos, pois, como afirma Hohmann e Weikart (2007, p. 305), "durante o tempo de trabalho, muitas das conversas entre as crianças ocorrem quando estão envolvidas na teatralização ou no faz-de-conta, que, pela sua própria natureza, dependem do diálogo e da imaginação partilhada".

Além dessa brincadeira, outras também foram presenciadas pelas autoras: brincadeira de madeira e com os cavalos, construção de prédios, garagem de carro, dinossauro e carrinho construído com lego.

O momento do rever foi marcado por uma rica descrição das brincadeiras realizadas. As autoras explicam que neste momento não foi utilizada nenhuma estratégia, apenas foi feita a pergunta, individualmente: *“O que você fez hoje na brincadeira?”*

André: *“Brinquei com bombeiro e depois eu troquei e brinquei com as pistas com o boneco”*; **Lucas S.:** *“Eu brinquei de cavalos, com os carrinhos, porque tem carro e cavalo”*; **Regiane:** *“Brinquei de maquiagem”*; **Caroline:** *“Brinquei de leite, caixa de sabão em pó e brinquei de roupa”*; **Bruna:** *“Brinquei de casinha, com tamanco, de boneca, também de panela, massinha, secador no seu cabelo e de zebra”*; **Danielli:** *“Brinquei de boneca, cabeleireiro e de cozinha e depois brinquei de galinha”*; **Heloá:** *“Brinquei de cavalinho, massinha, depois de madeira e artes”*; **Alex:** *“Brincar de pintura”*; **Stefany:** *“Pintura, brinquei também com madeira, também de celular, de cozinha, com caixas, caixas de leite”*; **Luis Felipe:** *futebol*; **Wesley:** *“Brinquei de bombeiro”*; **Nicole:** *“Brinquei de sapato, roupa, de panelinha, batom”*; **Rafaela:** *“Eu brinquei de fazer bolo e de fazer pizza e daqueles moranguinhos”*; **Yolanda:** *“Brinquei de tinta, maquiagem”*; **Eduardo:** *“Brinquei de Homem Aranha”*; **Kellyane:** *“Brinquei de casa, pintura, boneca”*; **Priscilla:** *“Brinquei de cozinha e de cozinha”*; **Amanda:** *“Eu brinquei de vestido da Émilyn, de cabeleireiro e de maquiagem, só”*; **Gabriel:** *“Jogo, tinta e brincar de cozinha”*; **Émilyn:** *“Brinquei de maquiagem, fazer pipoca e de pizza e de brincar de sapato alto, só isso”*; **Adauto:** *“Brincar de cozinha, fazer gelatina, fazer um monte de pipoca, sai da cozinha e eu estava de pé arrumando as caixas com a Jennyfer e a Stefany e fui trabalhar e as caixas caíram todas no chão e depois coloquei no caminho do Faustão”*; **Andreisso:** *“Brinquei de bombeiro e brinquei de carrinho”*; **Felipe:** *“Brinquei de bombeiro”*; **Jennyfer:** *“Brinquei de madeira, brinquei daquelas caixas, só”* (p. 50-51).

Em síntese, pode-se observar o quanto o momento do rever foi rico em detalhes nas descrições das crianças, que relataram o tipo de brincadeira, as parcerias, os objetos utilizados e suas características. Conforme Hohmann e Weikart (2007, p. 340), “as crianças escolhem e falam sobre as partes que tiveram um significado especial para elas”, a exemplo de Yolanda que, conforme descrição do fazer, disse no rever que brincou de maquiagem e tinta.

Na nona sessão (relatório 9), houve muitas semelhanças nas brincadeiras com relação à sessão anterior, mas o maior avanço destacado pelas autoras foi referente a duas crianças que, na maioria das vezes, brincavam sozinhas e que nesta sessão passaram a brincar em parceria com um amigo. Destaca-se nesta sessão a mudança de estratégia para fazer o rever. Ao invés de ser de forma coletiva e após o momento do brincar, o rever ocorreu de forma individual enquanto as crianças brincavam no bosque da escola. Observa-se nos registros que as revisões foram detalhadas, pois as crianças descreviam mais de uma brincadeira, como exemplo de Danielle que disse: “*Brincar de boneca e de cozinha e brinquei de arte e pintei duas coisas*” e de Bruna: “*Brinquei de casinha e de tamanco e brinquei de cavalinho, de tinta e de boneca*” (p. 55). Essas explanações demonstram que as crianças vão desenvolvendo as suas capacidades de recontar acontecimentos do passado.

Na décima sessão (relatório 10), a estratégia utilizada para o momento do planejar foi a do telefone, a qual consistia em ‘ligar’ (com um telefone) para as crianças e perguntar: “Qual o seu plano para hoje?”, “O que você vai fazer hoje?”. Segundo as autoras, “a medida que elas respondiam, como, por exemplo, brincar de madeira, nós perguntávamos ‘o que vai fazer com a madeira’” (p. 57). A aceitação da estratégia não foi muito fácil, explicam as autoras: “No primeiro momento as crianças não queria pegar o telefone para falar, ficaram tímidas, mas depois que o primeiro atendeu ao telefone, os outros não viam a hora de começar a falar” (p. 63). É o que aponta o relato abaixo:

André: “*Brincar de fantoche, pintar o carro do meu pai*”; **Lucas S.** “*Cavalinho, fazer uma casinha para os cavalinhos*”; **Bruna:** “*Brincar de casinha e de fantasia*”; **Luis Felipe:** “*Futebol, vou fazer gol*”; **Priscilla:** “*Brincar de casinha, fantasia e de pintura, vou pintar minha mãe e o meu pai*”; **Amanda:** “*Brincar de casinha e de fantasia*”; **Vinícius:** “*Futebol, fazer gol*”; **Victor:** “*Pintar minha mãe e meu pai*”; **Rafaela:** “*Pintar tinta, bolinhas*”; **Caroline:** “*Livros, vou ler*”; **Yolanda:** “*Livros, vou ler*”; **Jennyfer:** “*Tinta, fazer bolinhas*”; **Émillyn:** “*Vou me maquiar para ir ao cinema com você*”; **Adauto:** “*Olá tudo bem. Vou brincar de madeira, vou trabalhar de construir*”; **Eduardo:** “*Oi, vou brincar de madeira pra construir um quadrado*”; **Nicole:** “*Vou brincar de colocar sapato*”; **Kellyane:** “*Vou brincar de livros, vou ler*”; **Danielli:** “*Vou brincar de ler com o livro*”; **Heloá:** “*Vou brincar de madeira, construir uma casa cheia de coisas*”; **Felipe:** “*Vou construir uma casa e colocar cimento*”; **Regiane:** “*Vou à pintura e brincar com a Bruna*”; **Matheus:** “*Vou brincar de*

madeira, construir casa". Lucas R. "*Vou brincar de carrinho e madeira*"; Wesley: "*Brincar de carrinho*" (p.57-58).

Verifica-se nesse planejamento que, apesar da timidez no início com a nova estratégia, as crianças expressam com mais liberdade os seus desejos, as escolhas, algumas trazem para seus planos personagens do seu contexto familiar (pai e mãe) ou ainda incluem a estagiária em suas propostas de brincadeira. Para as autoras, as respostas das crianças as surpreenderam; seus relatos deixavam claro quais eram as suas intenções e os planos que iriam realizar (p. 63). Observa-se que os planos das crianças estão evoluindo na medida em que estão deixando de realizar planos vagos, passando a elaborar planos metódicos e detalhados, conforme Hohmann e Weikart (2007) os caracterizam.

Durante o momento do fazer, percebe-se nos registros a evolução do envolvimento das crianças com as estagiárias, uma vez que sempre buscam mostrar-lhes ou convidar-lhes para as brincadeiras. Sobre esse envolvimento, nesta sessão, tem-se como destaque a brincadeira de ir ao cinema, com pode ser verificado abaixo.

Uma das estagiárias pergunta para Émillyn, que estava vestida com uma fantasia: "*Aonde você vai com esta roupa?*". Ela responde: "*Ué, para o cinema com você*" (p. 58). Essa cena nos revela que, na medida em que as crianças começam a compreender a proposta do planejamento, os seus planos também começam a ser efetivados prioritariamente, pois, Émillyn no planejamento disse que iria ao cinema com a estagiária. Dando continuidade, Émilyn na área da cozinha, 'fazendo pipoca', diz para uma das estagiárias: "*Você vai no cinema com a gente*", e tecem o seguinte diálogo:

Estagiária: "*Quem?*".

Émilyn: "*Você, eu, ela e minha filha*".

Estagiária: "*O que nós vamos assistir?*".

Émilyn: "*Um filme de terror*".

Estagiária: "*E se eu ficar com medo?*".

Émilyn: "*Não vai ficar*".

Enquanto conversam, Émilyn coloca os potinhos 'cheios de pipoca' dentro da cesta onde estavam os livros. Sentam-se nas cadeiras, uma ao lado da outra, e enquanto 'assistiam ao filme', a menina distribuía as 'pipocas'.

Essa cena também nos remete à consolidação da parceria entre crianças e estagiárias, uma vez que é perceptível que cada vez mais as crianças sentem vontade de inserir as estagiárias nas brincadeiras. Ainda nos permite inferir que as perguntas apoiadoras e

estratégicas da estagiária contribuíram para o enriquecimento do diálogo e para a construção da brincadeira.

As autoras novamente ressaltam a desorganização e falta de interesse das crianças no momento da arrumação. Assim, explicam-lhes que seria colocada uma música e ao som da música todos iriam começar a guardar. A estratégia foi sugerida pela orientadora, e o resultado foi o envolvimento das crianças na tarefa através da música. Segundo as autoras, após o início da canção, “*logo começaram a guardar cantando*” (p. 60).

Essa angústia também foi vivenciada por Lídia na monografia 1, uma vez que existia uma grande resistência por parte das crianças em querer encerrar a brincadeira. Mais uma vez se comprova a importância de se tratar esse momento como um período de brincadeira e prazeroso para as crianças, assim como o momento do fazer, deixando de lado a imposição, a ordem e o controle do tempo.

No momento do rever, foi lançada a estratégia de dividir os grupos, perguntando: “O que você fez?”, “Como você fez?”, “Com quem você fez?”, “Onde você fez?”. Abaixo segue descrição dos diálogos no momento do rever:

André: “*Brinquei com a camisa do home aranha e ai eu dei para o Victor*”;
Lucas S.: “*brinquei de lego, e o André disse “ele fez um carrinho”, brinquei de cavalinho e o jacaré mordeu ele e o cavalo deu um chute nele, o jacaré afundou naqueles brinquedos e juntei aquelas caixas*”;
Bruna: “*Brinquei de casinha com o Wesley de telefone, de fantasia, com a maquiagem*”;
Luis Felipe: “*Um robô de pintura e o André perguntou: “o robô não tem cabeça” e ele respondeu apontando a cabeça do robô no desenho “tem aqui” e brinquei de futebol, fiz gol*”;
Priscilla: “*Pintura, fiz um robô e brinquei de noiva*”;
Amanda: “*Pintei de maquiagem e brinquei com a Émilyn de cinema e de filhinha e de telefone*”;
Vinicius: “*Eu pintei uma bola grande, pintura de prata*”;
Victor: “*Pintei, riscou a tinta o verde embaixo e azul em cima, daí o Eduardo achou bonito, depois eu coloquei na sala de artes*”;
Caroline: “*Brinquei de boneca, ler livros e pentear o cabelo com a Amanda*”;
Yolanda: “*4 coisas, pintar de tinta, brinquedo e roupas*”
Heloá: “*Brinquei de boneca, pintura, cabeleireiro e maquiagem. Passei maquiagem no olho e batom na Émilyn*”;
Felipe: “*Brinquei de bombeiro, madeira e futebol. Eu e o Adauto brincando de futebol. Eu fiz gol e ele também. Nós brincamos ali e aqui*”;
Danielli: “*Brinquei de livros, bonecas e dancei a música do ratinho. Brincando de vender livros para quem estava doente. Brinquei com ninguém*”;
Émilyn: “*Brinquei de ir ao cinema com você. Gostei da música do ratinho*”;
Kelyane: “*Brinquei de cabeleireiro, de pentear o cabelo da professora, de colagem e massinha e passei maquiagem na Nicole, Regiane e Amanda*” (p. 61-62).

Pode-se verificar uma maior incidência de conexão entre os planos estabelecidos e as narrativas na revisão. Houve também uma rica descrição das parcerias formadas, enredos longos e diálogos entre as crianças.

Na décima primeira sessão (relatório 11), a estratégia utilizada para o planejamento foi a do ‘passeio em dupla’ pelas áreas, para que pudessem observar e escolher os objetos ou brinquedos, proporcionando assim o encorajamento das crianças planejarem juntas. Segundo Hohmann e Weikart (2007 p. 285), “quando as crianças brincam juntas muitas vezes faz sentido, para elas, planearem juntas. Isto lhes dá um contexto real para trabalho de equipe e para, cooperativamente, resolverem problemas que surjam.”

Verifica-se no momento do planejamento que as crianças escolheram praticamente as mesmas brincadeiras da sessão anterior, porém, descritas com mais detalhes, justificando as suas escolhas, como mostra a descrição abaixo:

Yolanda que diz “*Vou pôr uma roupa porque vou sair, vou ao mercado comprar coisas, porque precisa, vou comprar um fogão para esquentar comida para você professora*”; **Rafaela**: “*Eu vou ao posto médico, eu levo o bebê no médico, porque fica doente e quando eu volto do médico eu faço comida para ela e comidas para os meus filhos e também para os pais deles*”; **Adauto**: *Brincar de bombeiro, porque quando alguém joga o fósforo na casa explode e o bombeiro vai correndo para salvar as pessoas e para jogar água na casa*”; **Danielli**: “*Brincar de sala de artes, brincar de pintura, vou fazer para você*”(p. 64-65).

Esse maior detalhamento revela que passaram do plano metódico para o plano detalhado. Quando já conseguem elaborar planos detalhados, Hohmann e Weikart (2007) enfatizam que “estas crianças já parecem ter uma imagem mental bem extensa e pormenorizada daquilo que pretendem atingir e de como planeiam chegar lá” (p. 262).

O momento do fazer foi marcado pelas brincadeiras: de festa para a professora, médica que tirava raio-x, vendas de livros, bombeiro, casinha, futebol e salão de beleza.

O momento do rever também foi marcado por riquíssimas descrições das brincadeiras e parcerias, como o exemplo da menina Rafaela, que diz:

Brinquei com Matheus de casinha, fiz bolo para ele, ai ele comeu tudo, bolo de cenoura. Brinquei mais com a Kellyane de fazer bolo, bolo de chocolate, aí eu pus açúcar, porque é a receita do bolo, um litro de água com maça, bateu no liquidificador, bolo de maçã, ai dei a Heloá, Kellyane e para o Matheus que é o pai, Gabriel, Vinicius e Regiane (p. 66).

No momento do rever, Heloá e Kellyane também disseram que haviam brincado de comidinha com Rafaela. Tais descrições implicam dizer que a brincadeira teve importância para todas. As autoras destacam que “neste dia as crianças elaboraram mais suas respostas, tanto no momento do planejar como do rever” (p. 67). Também reconhecem avanços no seu papel de adulto, em relação às perguntas feitas às crianças, o que conseqüentemente resultou em respostas mais elaboradas.

Na décima segunda sessão (relatório 12), as autoras relatam que fizeram uso de uma nova estratégia para o momento do planejamento, pedindo para as crianças pegarem um objeto que iriam usar em sua brincadeira, retornando cada um depois para a roda.

Na descrição da sessão, não constam os objetos que foram trazidos para a roda, apenas são relatados os planejamentos, tal como nas sessões anteriores. De acordo com Roselene e Renata, a estratégia “foi muito boa, as crianças se envolveram e houve crianças que trouxeram os objetos em conjunto com outro amigo, ou seja, planejaram juntas o que iriam fazer” (p. 73).

Verifica-se nos planos expressos pelas crianças que houve uma ampla escolha de parcerias no momento do planejamento, os quais estavam mais elaborados, alguns já com previsão de resultados. Como exemplos de parcerias, destacamos os seguintes planejamentos:

Rafaela: “Fazer comida para minha bebê, para a minha filha e para meu filho, eu tenho bastante filho Heloá, Priscilla, Amanda e Bruna”; **Victor:** “Brincar com Aduato de bombeiro”; **Priscilla:** “Brincar de telefone com a Rafaela de ligar para meu pai”; **Stefanny:** “Vou brincar com Jennyfer de computador”; **Caroline:** “Brincar de maquiagem com a Amanda, pintar no rosto para brincar”; **Amanda:** “Brincar de maquiagem, eu vou brincar com a Kellyane, Heloá e Carol, eu vou passar maquiagem a Carol porque ela não sabe”; **Kellyane:** “Brincar com a Amanda de maquiagem, maquiar a Carol para ela sair na Marechal”; **Eduardo:** “Brincar de madeira, brincar com Felipe e com o André, ‘ construir uma casa de bombeiro, disse Felipe’”; **Felipe:** “Eu vou brincar de boneco aqui, brincar com Eduardo e com o André, fazer uma casa” (p. 68-69).

Esses planejamentos nos fornecem indícios de que as crianças já chegaram com seus planos pré-estabelecidos e com as parcerias formadas. Compreende-se que elas já entendiam claramente a sistemática do momento do planejamento, de uso do espaço, das relações e do tempo. De acordo com Hohmann e Weikart (2007, p. 271):

Com o passar do tempo as crianças assumem tanto controle relativamente ao planejamento quando os adultos estiverem dispostos a deixá-las assumir. Em última instância, à medida que as crianças assumem mais controle, os adultos tornam-se menos centrais no pôr em movimento do processo de planejamento, e mais importantes como pessoas de recurso, atentas e facilitadoras.

Durante o fazer, as autoras trazem no documento a situação da brincadeira em que as envolveram, novamente, na sessão de beleza e na ida ao cinema, conforme descrição abaixo.

As autoras relatam que as meninas se aproximam de uma das estagiárias e dizem: “Nós vamos pentear seu cabelo, nós estamos penteando, depois vamos maquiar, para ir ao cinema, nós vamos te levar no cinema” (p. 70). Logo a estagiária pergunta: “O que nós vamos assistir?” e elas respondem: “Primeiro, Branca de Neve e depois a Bela Adormecida”; e continuam a conversa: “Seu cabelo está liso, liso”. Passaram, então, sombra no olho da

estagiária dizendo: “*Faz coceguinhas, não faz?*”. Terminada a sessão de embelezamento, dizem: “*vamos para o cinema*”. Sentaram-se nas cadeiras e uma das meninas simulando que estava dirigindo e fazendo barulho de carro disse: “*Chegamos*”. A estagiária perguntou: “*O que vamos assistir?*” e elas responderam: “*Branca de Neve*”. Neste momento, a estagiária começou a escrever o diálogo, mas foi surpreendida com a pergunta da criança: “*Começou, você não está vendo?*”; e depois disse: “*Acabou*”; mas a estagiária perguntou: “*E agora?*”. Ela respondeu: “*Agora é de terror*”. Enquanto elas ‘assistiam’, Kellyane distribuía a ‘pipoca’.

Algo que se torna bastante evidente é que as crianças criaram uma rotina de brincar de faz de conta, envolvendo a estagiária, estão se mostrando mais fantasiosas, com maiores enredos no brincar e participação em diálogos. Segundo Hohmann e Weikart (2007), uma atenção cuidadosa e observadora do adulto, revela que, de fato, na concretização diária desses planos, as crianças introduzem diversidade nas ações que realiza.

O rever novamente é marcado por relatos ricos e longos, como segue descrito abaixo:

Rafaela: “*Brinquei com Heloá, fiz comida e lanche para a minha bebê, para minha filha e para meu marido. Fiz batata frita para eles e eles comeram tudo e bolo e coloquei açúcar e leite e ai bati e o André e o Gabriel comeram e coloquei carne moída e queijo em cima do bolo*”; **Danielli:** “*Brinquei de jogo de futebol, fiz gol*”; **Émilyn:** “*Eu fiz pintura, eu passei batom para sair, mas eu não sai, porque estava muito noite e chovendo*”; **André:** “*Brinquei com o bombeiro para apagar o fogo e cavei os brinquedos pra tirar o fogo*”; **Heloá:** “*Brinque de boneca, de cozinha com Rafaela, nós fizemos comida para o neném*” (p. 71-72).

Na décima terceira sessão (relatório 13), as autoras relatam que as crianças estão evoluindo em suas respostas, trazendo mais detalhes de seus planos e intencionalidade na ação. Além disso, ressaltam como estão se apropriando da rotina P-F-R. Elas explicam que, nesta sessão, houve o retorno do ‘olho mágico’, tendo em vista que as crianças sempre perguntavam se ele iria voltar.

O planejamento novamente foi marcado por descrições detalhadas. Além disso observa-se que as meninas incluem as estagiárias nas brincadeiras, assim como a ampliação do senso de organização, como mostram as descrições abaixo:

Adauto: “*Cozinhar, fazer comida para você*”; **Émilyn:** “*Brincar de cartinhas com Luis e o Lucas*”; **Rafaela:** “*Fazer comidinha para você, carne, frango, salsicha, batata, feijão com a Nicole de massinha*”; **Victor:** “*Brincar de livros, vou ler e guardar e brincar de outra coisa*”; **André:** “*Eu queria brincar de bombeiro, apagar o fogo da caixa de brinquedos*” (p.74-75).

No momento do fazer, as estagiárias começam a observar André e Adauto, que estavam brincando na cozinha, e perguntam o que estavam fazendo. Adauto responde dizendo que estava fazendo chocolate com pimenta e a estagiária tece um diálogo:

Estagiária: *“Como se faz?”*.

Adauto: *“Pega a massinha e amassa, depois pega um pouquinho de pimenta”*.

Estagiária pergunta a André como ele estava fazendo:

André: *“Faz o chocolate, põe na batedeira, por 3 minutos, põe na lata para amolecer e depois chocolate com pimenta e ovos”*.

Estagiária: *“Por que o chocolate está na geladeira?”*.

Meninos: *“Para ficar gelado, para ficar duro para comer”*.

Essa brincadeira mostra o envolvimento de Adauto em sua proposta, assim como foi lançada no planejamento. No que se refere ao André, é possível verificar que durante a brincadeira houve um interesse pelo plano do amigo, o qual passou a se envolver ativamente. Sobre essa mudança, mais uma vez se evidencia que os planos podem mudar a partir dos novos interesses das crianças pelos materiais e parcerias.

As autoras apenas descrevem três pequenas brincadeiras, mas no rever é possível mensurar sua dimensão enriquecedora.

Amanda: *“Eu brinquei com a Kellyane de maquiagem, depois eu brinquei com você de ir ao cinema”*.; **Amanda M.:** *“Tinta, fiz você, brinquei de jogo de futebol com o Matheus”*; **André:** *“brinquei com o lego, monta-monta, cavei para tirar o fogo com o Lucas e o Victor”*.; **Adauto:** *“Brincar na casinha, chocolate com pimenta, brinquei com o André”*; **Bruna:** *“Brinquei de casinha, vestido porque ia sair, comprar sopa para eu comer, para fazer almoço”*; **Danielli:** *“Brinquei de fantasia, porque eu ia sair na festa, estava chovendo e não fui e eu pus cobertor na minha filha e a toca e depois ela estava doente, foi para o médico e tomou uma injeção, porque ela vomitou”*; **Émilyn:** *“Brinquei de fazer lição, sentei na cadeira, coloquei o computador na mesa e fiz a lição de inglês”*; **Eduardo:** *“Brinquei de homem aranha com o Victor, porque nós íamos salvar uma casa que tinha um vaso quebrado”*; **Felipe:** *“Brinquei de madeira, fiz uma casinha para o bombeiro, porque se deixar o vidro aberto molha o banco quando chove de noite e não dá para sentar”*; **Gabriel:** *“jogar futebol, jogar bola, jogar cartas”*; **Heloá:** *“Brinquei de pintura, fiz uma casa, escolhinha com a Rafaela e os launos fizeram desenho”*; **Kellyane:** *“Brinquei de maquiagem, maquiar para sair na Marechal, comprar sapato para sair para a festa”*; **Luis Felipe:** *“Futebol, fazer gol, cartinha, eu ia ganhar o jogo de cartinha com a Émilyn, Gabriel e Lucas R.”*; **Nicole:** *“Brinquei de boneca, peguei ela pus para dormir na caminha”*; **Priscilla:** *“Pintura, pintar bolinhas e fazer uma escola de pessoas grandes”*; **Regiane:** *“Pintura, sua casa, brinquei de maquiagem porque eu queria ir na festa da popstar”*; **Rafaela:** *“Brinquei de boneca, eu brinquei de*

fazer bolo para você, a Regiane fez comidinha, fez um bolo para mim e aí eu coloquei na forma”; Stefanny: “Brinquei de tinta, fiz desenho e a letra do nome e brinquei no computador, fiz tudo”; Wesley: “Brinquei de bombeiro”; Yolanda: “Tinta, fazer você. vencer livros e olho mágico. ‘quem comprou um monte de gente e sobrou um monte porque mais ninguém queria comprar. Eu ia passar aí, mas já estava na hora de guardar” (p. 77-78).

Essa revisão detalhada das crianças nos revela o quanto elas estavam envolvidas nas brincadeiras e parcerias. Os relatos ricos e detalhados evidenciam o quanto as brincadeiras foram significativas para as crianças. Segundo Hohmann; Weikart (2007, p. 341):

À medida que as crianças relembram as suas experiências de tempo de trabalho, começam gradualmente a associar aquilo que fizeram com os planos efetuados antes de trabalharem. Começam a desenvolver uma consciência de intenção e propósito, reconhecendo que planejar antes de fazer lhes dá controle das suas ações no decorrer de toda a sequência do planejar-fazer-rever.

Na décima quarta sessão (relatório 14), as estagiárias percebem que “as crianças dão continuidade às brincadeiras que iniciaram no dia anterior e ficam ansiosas em falar de seus planos através do ‘olho mágico’ e para iniciar logo o momento do fazer” (p. 85).

Nessa sessão, foi utilizada a estratégia que foi denominada ‘mãe do olho mágico’ (um rolo de papel alumínio) e foi explicado às crianças que o ‘olho mágico’ estava cansado. O planejamento e o rever ocorreram também com muitos detalhes nas falas. Quanto ao momento do fazer, as brincadeiras foram bem semelhantes às do dia anterior, conforme já destacado por Roselene e Renata.

Na décima quinta sessão (relatório 15), as estagiárias buscam investir mais nas perguntas do planejamento para que as crianças “falassem de seus planos, o que escolheram, o que iriam fazer, por que escolheram determinado objeto, o que era preciso para fazer o que tinha planejado” (p. 86).

Os relatos dos planejamentos demonstram que as crianças expuseram seus planos em detalhes, mas não seguiram todas as perguntas, indicando que as crianças não necessariamente precisam responder a todas as perguntas. As propostas de brincadeiras foram as mais diversas, assim como relatado abaixo:

Amanda O: “Eu vou brincar com a Jannyfer, eu vou vestir um vestido e um chapéu, eu vou a uma festa”; **Amanda M.** “Brincar para fazer cavalinho com a máquina”; **André:** “Brincar de fazer suco para todo mundo tomar e pintura depois”; **Adauto:** “Quando pegar fogo, o bombeiro vai sair correndo para soltar água, aí ele vai pegar um negócio e vai ligar a mangueira e vai subir e segurar na escada para jogar água”; **Bruna:** “Brincar de arrumar cabelo e fazer trancinha no seu cabelo”; **Danielli:** “Brincar na sala de artes, pintura, fazer uma boneca para brincar, eu também vou fazer lição de novo, de inglês”; **Priscilla:** “Brincar de vestido e com o Adauto na cozinha, vamos fazer macarrão, milho, arroz e pão para comer e para nosso filho Victor” (p.86-87).

Essa pequena demonstração do planejamento possibilita verificar que passam a existir novas parcerias entre meninos e meninas; as estagiárias continuam inseridas nos planos e há maior procura pelos materiais de artes e livros. As estagiárias relatam que o momento da arrumação se inicia com a música.

O momento do fazer é marcado pela descrição da brincadeira das meninas de salão de beleza, ida ao cinema e de comidinha, envolvendo uma das estagiárias.

O momento do rever foi direcionado por meio das perguntas: “O que fizeram?”, “O que usaram para fazer?”, “Com quem brincaram?”. Abaixo, seguem trechos deste momento:

Amanda O. “*Eu brinquei com o vestido, porque fui na festa e depois no cinema*”; **Amanda M.**: “*Brinquei de cavalinho com aquele brinquedo de montar, eu andei com o cavalinho na floresta, era a casa e depois eu abri o portão e eles entraram na casa delas e depois eles foram para o homem, porque eles queriam e o homem subiu nele e passeou com eles e o homem deu banho neles e depois eles lamberam o homem, porque eles queriam dar um beijo no homem. O homem entrou na água e os cavalos também porque eles gostaram de tomar banho e eles queriam ficar com o homem e os cavalos foram comer e depois o homem saiu e devolveu os cavalos. E aí os cavalos se sujaram e depois tomaram banho, a mamãe disse que não era para sair com o homem, mas ele saiu e foram para a casa do homem e depois ele fez o homem se sujar e tomou banho e depois vestiu uma roupa e foi passear e depois os cavalos foram para casa*”; **André:** “*Brinquei de bombeiro, não apagou o fogo, o bombeiro não achou o fogo e a pintura esqueci*”; **Adauto:** “*Brinquei de casinha e depois eu peguei os filhotes e o André também e coloquei deitados na caixa para não fugirem. Amanda queria brincar comigo e brincou. Ficou escuro lá dentro da casinha, porque eu tampei e ficou escuro e eles dormiram e depois acordaram e coloquei uma vela para não ficar no escuro*” (p. 89-90).

Hohmann; Weikart (2007, p. 343) ressaltam que “no tempo de revisão as crianças transformam as suas actividades do tempo de trabalho em narrativas que captam os aspectos mais salientes daquilo que fizeram”. O que se destaca nesses relatos é que algumas crianças vão muito além de captar os aspectos mais salientes do que fizeram, trazem uma narrativa completa do drama criado e vivido na sua brincadeira.

Na décima sexta sessão (relatório 16), foi sugerido para as crianças que escolhessem um amigo com quem querem brincar e em duplas andassem pela sala observando os objetos e, em seguida, comunicassem às estagiárias sobre o plano escolhido. As crianças no planejamento respondiam às seguintes perguntas: “O que você vai fazer?”, “Com quem?”, “Por quê?”, “Como você vai fazer?” além de perguntas específicas sobre a brincadeira escolhida.

Não muito diferente da sessão anterior, as descrições, tanto do planejamento, como do momento da brincadeira e do rever, foram ricas e detalhadas. Segundo as autoras, planejar em

dupla favoreceu a formação de parcerias na brincadeira. Além disso, nota-se crescente relação entre o planejar e o rever.

A título de demonstração, apresentamos alguns relatos de planos e revisão pelas mesmas crianças:

Quadro 13 - momentos do planejar e rever

| PLANEJAR | REVER |
|---|---|
| <p>Gabriel: “Brincar de bombeiro, porque se não pega fogo no cavalinho e aí eu pego água e apago o fogo”; Nicole: “Vou na cozinha, vou fazer bolo de chocolate, porque vou dar para você”; Caroline: “Brincar de médico par dar injeção, dar remédio. Eu vou ser médica”; Jennyfer: “Brincar na cozinha de fazer comida para Stefanny, porque eu quero fazer arroz e feijão”; Bruna: “Brincar de médico, de operar, porque eu vou ser médico e quem está doente precisa e dar remédio”; Felipe: “Brincar de boneco com o bombeiro, vou arrumar a escada, porque está quebrada, porque o Wesley quebrou e vou fazer a garagem de madeira. Vou colocar o bombeiro na garagem porque senão chove e molha o bombeiro”</p> | <p>Gabriel: “Brinquei de bombeiro de apagar fogo, pegar água e apagar o fogo, me vesti de aranha par pular e pegar a gente senão o bicho iria pegar”; Nicole: “Brinquei de cozinha, fiz bolo de chocolate, que eu ia dar para você. E também pintei o teu cabelo”; Caroline: “Brinquei com Nicole de minha filhinha e a Heloá era a minha mãe. E também me maquiou para brincar com Nicole”; Jennyfer: “Teclar para ir na televisão, comercial”; Bruna: “brinquei de massinha com massinha, fiz comida, omelete e tive neném. O médico pegou o neném deu injeção”.</p> |

Fonte: Silva e Silva, 2004, p. 92-97.

Essas falas demonstram um avanço na organização da sequência das brincadeiras, compreensão das perguntas e intensificação dos interesses. Roselene e Renata fazem a seguinte reflexão sobre o planejamento:

Logo na entrada, quando as crianças chegam e olham o espaço da sala de aula organizado, elas já conversam entre si sobre o que vão fazer no momento da brincadeira. É como se fosse uma prévia do momento do planejar. Há crianças que apesar da estratégia de observarem as salas em duplas, no momento do planejar, planejam sozinhas (p. 97).

Observa-se que muitas crianças seguiram com seus planos e lhes agregaram novos elementos, à exceção de Jennyfer, que apresentou no rever uma brincadeira a qual, de início, não havia explanado no planejar. O Comentário da estagiária 'logo na entrada' nos traz evidências do quanto o momento de uso da sala era esperado pelas crianças; a compreensão das crianças da rotina proposta que se inicia com o planejamento e os indícios de que as crianças gostam de planejar em parceria.

Na décima sétima sessão (relatório 17) as crianças, individualmente, observam os objetos e explanam para as estagiárias os interesses de brincadeiras. Dentre esses interesses, são

apresentados: 2 crianças em parcerias decidiram brincar de bombeiro, 5 meninos optaram por brincar de *bey bleyde*, 2 meninas escolheram brincar no computador, 3 meninas escolheram brincar de médica, 2 meninas optaram por cozinhar, 2 meninas escolheram brincar de maquiagem e ir ao cinema.

As descrições do momento do rever, nessa sessão, são apresentadas de forma sucinta. Porém existe uma evidência, em todas as brincadeiras, da participação das estagiárias. Nota-se que as crianças as enxergam como grandes parceiras, de tal forma que sempre repetem a mesma brincadeira, com enredos diferentes. A brincadeira do cinema está presente praticamente em todas as sessões, mas as crianças inovam no filme e meio de transporte que utilizarão ‘para se deslocar’. A brincadeira de médico também está presente em quase todas as sessões e existe uma grande preocupação em ‘cuidar das filhas’.

As mudanças de perguntas no momento do rever, segundo as autoras, proporcionam um significativo aumento das reflexões. Para elas, quando se perguntava “Do que brincou”, as crianças respondiam somente uma coisa, ao passo que, se se perguntava “O que você fez?”, elas respondiam tudo o que fizeram e com que fizeram, ou seja, as respostas eram mais completas. Como mostra o exemplo abaixo:

Heloá: “Brinquei de médico, dei injeção e remédio e a Bruna quebrou o braço e eu pus a faixa nela e brinquei com Nicole de mamãe e filhinha. A Nicole era a diretora e eu era a médica”; **Nicole:** “Brinquei com a Caroline de passar maquiagem, porque ela ia sair comigo para o Big e estava dando injeção no olho do bebê”; **Rafaela:** “Brinquei com Matheus de papai, brinquei com Gabriel eu estava tirando meu bebê, porque ela queria o pai dela e a tia dela chegou e comeu o bolo e ela foi com a tia dela. E aí eu fiz ela dormir e ela dormiu” (p.101-102).

Na décima oitava sessão (relatório 18), os planejamentos continuaram ricos nas descrições, assim como no rever. No planejamento, as crianças escolheram brincar de médica para a criança sair da barriga, tinta, bombeiro, maquiagem, futebol, *bey bleyd*, computador, comidinha, cartinha etc.

As descrições do momento do fazer na monografia davam ênfase às brincadeiras de médica e filha. As autoras relatam que, no momento do fazer, Rafaela deu um telefone para uma das estagiárias, segurou o outro telefone e foi para o outro lado da sala. Pegou o telefone e teceu o diálogo (p. 105):

Rafaela: “Oi, minha prima está aí?”.

Estagiária: “Quem é a sua prima?”.

Rafaela: “A Kellyane”.

Estagiária: “O que você quer?”.

Rafaela: *“Pergunta se ela que sair comigo”*

Estagiária: *“Para onde?”*.

Rafaela: *“Para a loja”*.

Estagiária: *“Fazer o que?”*.

Rafaela: *“Comprar um berço”*.

Estagiária: *“Para quem?”*.

Rafaela: *“Para meu bebê”*.

Estagiária: *“Ela não tem berço, onde ela dorme?”*.

Rafaela: *“Não, ela dorme comigo”*.

Logo depois a estagiária passou o telefone para Kellyane, e Rafaela lhe disse: *“Oi Kellyane, você quer sair comigo para comprar um berço?”* (p. 105). Kellyane responde, dizendo que sim. Depois Rafaela vai até a estagiária e mostra o berço que havia comprado.

Outro destaque está na brincadeira de Émillyn, que se aproximou de uma estagiária com acessórios de médico e disse: *“Professora, aconteceu uma coisa com você!”*. Estagiária: *“O quê?”*. Émillyn: *“Você vai tomar injeção, porque está doente”*. Estagiária: *“O que eu tenho?”*.

Danielli, que estava junto com Émillyn, responde (p. 106): *“Está com renite alérgica, toma!”*. E ‘aplicaram a injeção’. A estagiária perguntou se a injeção doía e as crianças responderam: *“Não, só um pouco”*. Segue o diálogo subsequente:

Danielli: *“Toma, vou pôr isso no seu braço que está saindo sangue, aperta”* e colocou um algodão invisível.

Estagiária: *“Por que você está colocando isto?”*.

Danielli: *“Por causa da injeção, amanhã você vai tomar outra”*.

Estagiária: *“Por quê?”*.

Danielli: *“Senão não melhora”*.

Em seguida, a criança entrega um fantoche para a estagiária e diz: *“Você ganhou um brinquedo, porque melhorou!”*.

Observa-se que nessas situações as brincadeiras foram geradas pelas crianças e influenciadas por novas ideias, surgidas por meio de um diálogo com a estagiária. Contudo, verifica-se que há a ressignificação dos objetos e do enredo da brincadeira, pois elas estavam o tempo todo envolvidas nas brincadeiras de faz-de-conta, em representação criativa, fazendo uso de linguagens e de conhecimento e participação no contexto social. Ainda pode ser verificado que

as crianças ao brincar de médico introduzem regras semelhantes às do papel do profissional, quais sejam: médico é o que prescreve a receita; é o que identifica a doença, verifica a temperatura. Assim, observa-se que a criança compreende as regras do mundo social através das brincadeiras.

As estagiárias no momento do rever apoiaram os interesses das crianças, as quais pediram para levar um objeto com o qual haviam brincado para a roda. Na roda, respondiam às seguintes perguntas: “O que você fez hoje?”, “Como você fez e para quê?” e “Você brincou sozinho?”. De acordo com as autoras, o rever “foi um momento que as crianças contribuíam nos relatos dos amigos, seja lembrando a criança do que ele havia brincado ou dizendo que ele também brincou junto” (p. 109). No sentido de demonstrar essa observação das autoras, apresentaremos a descrição do rever:

André: “Brinquei com a bolinha de gude-gude, ela caiu nos canos, brinquei de médico, operei os bebês da Rafaela”; **Aduato:** “Brinquei disso aqui (apontou para o brinquedo que ele montou e trouxe para roda) *cai a bolinha aqui (apontando) a fubeca cai no túnel*”; **Caroline:** “ Brinquei de médico, porque estava doente, tomei injeção, eu estava machucada e montando, fiz um carinho”; **Danielli:** “Eu brinquei que a Kellyane era a minha filha e a Carol. Brinquei de mímica, examinei a Rafaela porque ela quebrou o braço e examinei o bebê da Priscilla”; **Émilyn:** “Brinquei de monta-monta, fui no supermercado, no bombeiro e não tinha ninguém no bombeiro, só eu a Mangueirinha, assistimos o filme e fiz pintura”; **Eduardo:** “brinquei de homem-aranha, médico e cartas”; **Felipe:** “Brinquei disso aqui” (e apontou o brinquedo que havia feito com os tubos de plástico); **Gabriel:** “Brinquei de bleibleide e pôr a bota para fazer barro para pisar na lama”; **Giovana:** “Brinquei de médico eu dei injeção na Rafaela, porque ela estava dodói”... (p. 107-108).

Na última sessão (relatório 19), as autoras relatam que a roda foi iniciada com as mesmas perguntas da sessão anterior. Os diversos planejamentos podem ser verificados abaixo:

Amanda O. “Brincar com Danielli de médico, *vu examinar o bobê da Rafaela, brincar de internet (apontando para o computador) fazer lição de CD com a Stefenny*”; **André:** “Brincar de médico, *operar quem está doente, porque senão vai desmaiar e de pintura*”; **Alex:** “Brincar de bey bleyd, rodar e depois jogar carta com o Eduardo”; **Bruna:** “ Brincar com Rafaela de médico e a Rafa vai operar eu e de trabalho também”; **Danielli:** “Brincar de médico e de examinar a Amanda porque ela está doente, está com tosse e com febre, vai tomar injeção”; **Felipe:** “Brincar de bleibleide, rodar”; **Gabriel:** “Brincar de bleibleide”; **Giovana:** “Montar isso aqui (apontando para os tubos) *vou montar para lavar louças, ‘onde se lava louças?’ Na pia , ‘então você vai montar uma pia’ sim*” (fazendo o gesto com a cabeça); **Heloá:** “Brincar de médico com a Danielli, *fazer cirurgia, porque ela está doente*”; **Jennyfer:** “Teclar com a Stefanny, porque eu e a Stefany gostamos para mostrar onde a gente mora”; **Luis Felipe:** “Brincar de bleibleide, eu vou rodar”; **Nicole:** “*pôr sapato para sair, vou ao Big com Rafaela comprar roupa para o bebê*”; **Rafaela:** “Fazer comidinha, arroz, porque a minha tia não comeu ontem”; **Stefanny:** “Computador para ir na televisão”; **Lucas R., Lucas S. e Vinícius:** “Rodar bleibleide” e **Wesley:** “Brincar de túnel” (p. 100 e 101).

Observa-se nos registros que o planejamento torna-se cada vez mais complexo, pois, além dos objetos e personagens, trazem em suas propostas de brincadeiras um contexto social e ao mesmo tempo problemas que serão solucionados por elas durante a brincadeira.

Os registros do momento do fazer são marcados, principalmente, pelo enredo da brincadeira de Danielli e Heloá, as quais disseram no planejamento que iriam brincar de médica.

As estagiárias relatam que começaram a observar Danielle e Heloá no tapete com as almofadas. Elas descrevem a situação dizendo que Heloá estava deitada no tapete com a sua cabeça sobre a almofada e Danielli estava com os objetos do médico examinando-a. Uma das estagiárias se aproximou das duas e Danielli disse: *“Ela está com febre, mas já está melhorando”*. Heloá disse para a estagiária: *“Eu estou no médico, na cama, porque a Danielli está dando injeção”*. As autoras relatam que neste momento Danielli colocava uma faixa no braço de Heloá, dizendo-lhe: *“Ela vai precisar andar de cadeira de roda, não vai poder ir para a escola”*. Danielli aproximou-se com uma bolsa cheia de objetos médicos e disse: *“Agora eu vou mudar”*, e a estagiária pergunta: *“Por que você vai mudar?”*. Danielli responde: *“Eu vou para o outro médico”*; e a estagiária indaga: *“Para onde você vai?”*; ela responde: *“Para outra cidade, examinar as crianças”*.

A atuação da estagiária evidenciou características de uma mediação rica, no sentido de favorecer a criatividade das crianças e o envolvimento nas brincadeiras, tal como estava a Danielli altamente envolvida na brincadeira, conforme proposto no seu planejamento.

Considerações sobre a monografia 2

Nas considerações finais apresentadas na monografia, Roselene e Renata tecem detalhadamente os avanços conquistados e suas inquietações. O primeiro desafio vivenciado foi a compreensão da forma como as crianças estavam efetivando o cruzamento entre as áreas durante as brincadeiras, pois, como elas relatam, no início, esse cruzamento era considerado por elas uma “bagunça”. O olhar observador e as orientações da supervisora possibilitaram-lhes uma nova visão, pela qual passaram a compreender que o objetivo de apropriação das áreas, assim como o estabelecimento de cruzamento entre elas pelas crianças estava sendo atingido.

De acordo com as autoras, a segunda etapa do estágio – a introdução do processo Planejar-Fazer-Rever –, após a familiarização das crianças com as áreas de interesses, constituiu-se em um novo desafio, ou seja, na necessidade de passar a ter um novo olhar, que

deveria “estar atento às respostas dadas pelas crianças no momento do planejamento e no momento do rever de suas ações” (p. 117). Assim, foi observado que a forma de se fazer perguntas limitava as crianças em suas respostas, tal como ocorreu no início, em que apenas se perguntava “Onde queriam brincar?”, e as respostas eram dadas de maneira simples, tais como: “cozinha”, “jogar” e “ferramenta”.

Verifica-se, nesse tópico final do documento, que o processo de evolução no planejamento não foi algo tão rápido, mesmo com as mudanças das perguntas de “Onde você vai brincar?” para “O que vai fazer hoje?”, visto que as crianças ainda elaboravam “planos vagos”, apenas apontando para as áreas ou mencionando um único elemento. Elas relatam que:

Os planos vagos eram também devido ao fato das crianças não estarem familiarizadas com a dinâmica estabelecida de suas ações, que lhes proporcionava pela autonomia tanto em relação ao espaço, como em relação às escolhas de suas ações e experiências, apesar de já conhecerem os materiais que estavam organizados na sala (SILVA e SILVA, 2004, p. 118).

Pode-se inferir que o processo de compreensão da proposta do P-F-R ocorreu gradativamente. Para as autoras, à medida que se aprimorava a sistemática das perguntas, como visto nos relatórios acima, as crianças se familiarizavam com a dinâmica do P-F-R e seus planos também apresentavam evolução (SILVA; SILVA, 2004, p.119).

Outros aspectos de avanço considerados pelas autoras foram os planejamentos em parcerias, como visto também nas análises das sessões; a evolução das respostas pelas crianças e as escolhas de brincadeiras. Elas trazem como destaque de evolução, em suas considerações, a brincadeira de dedobol, que foi realizada pelos meninos por diversas vezes: **Sessão 6** – “futebol”; **Sessão 10** – “futebol, vou fazer gol”; **Sessão 12** – “futebol, defender a bola para não fazer gol”; **Sessão 13** – “futebol, fazer gol, cartinha, eu ia ganhar e jogo de cartinha com a Émillyn, Gabriel e Lucas Ribeiro” (p. 121).

Assim como relatam Roselene e Renata, é possível verificar no documento uma significativa evolução no momento do rever, uma vez que as crianças traziam para este momento a explanação de suas brincadeiras realizadas, conforme haviam planejado, além de expandir suas reflexões com a ampliação de suas brincadeiras.

Nessa monografia, também foi possível perceber o quanto as crianças aceitaram a nova proposta de organização da sala de referência e a implementação da sequência P-F-R, atingido assim o objetivo de proporcionar à criança um ambiente diferenciado, onde ela pudesse desenvolver e exercer sua autonomia no processo de construção do conhecimento. Verifica-se, ainda, que as crianças foram assimilando e compreendendo a proposta da abordagem

High/Scope pausadamente, na medida em que elas passaram a ter confiança nas estagiárias, a compreender a organização do espaço, do tempo, da sequência e das possibilidades abertas com essa experiência.

A implementação da sequência Planejar-Fazer-Rever, como na monografia 1, favoreceu às crianças uma organização das ideias para as brincadeiras, para a expressão dos seus interesses, para as decisões, para o desenvolvimento da autoconfiança, da concentração na brincadeira, para os avanços nos planos e reflexões, para a efetivação do protagonismo infantil, para a capacidade de dialogar, de apreciar, de intervir, de avaliar, de ponderar, de realizar escolhas, de decidir e achar soluções para os conflitos existentes.

Diante dessa análise e dos avanços das crianças e dos adultos, observa-se o valor significativo da brincadeira na educação infantil, a entrada e participação dos adultos nas brincadeiras e a riqueza e o potencial construtivo da interação entre as crianças e com os adultos.

As descrições das estagiárias destacam dois elementos centrais da abordagem *High/Scope* – interação adulto-criança e processo Planejar-Fazer-Rever. Na perspectiva do currículo *High/Scope*, a interação adulto-criança acontece de forma a possibilitar que a criança encontre confiança e respeito na relação. O adulto sempre está apoiando a ação e os interesses da criança, compartilhando de suas experiências. Essa ideia se contrapõe à atuação de professor que centra as atividades pedagógicas nos seus interesses, direcionando todas as ações das crianças. Como bem apontam Hohmann e Weikart (2007, p.75):

Quando as crianças e os adultos trabalham em conjunto em qualquer ambiente de aprendizagem pela ação, sustentado num clima de apoio interpessoal, as crianças sentem-se motivadas a prosseguir e levar a bom porto as suas intenções e motivações.

Sobre o aspecto da interação adulto-criança, podemos destacar inúmeras situações nos relatos que exemplificam esse tópico, como, por exemplo: na entrada do adulto nas brincadeiras de casinha, no convite à observação da brincadeira, na intervenção no dedobol, nas resoluções de problemas, nas brincadeiras de médico, no cinema e no salão de beleza. Outro aspecto evidenciado é que as crianças tinham as estagiárias enquanto parcerias, desde os momentos dos planejamentos. Tais experiências nos levaram à compreensão dos avanços nas relações sociais das crianças, que passaram a enxergar as estagiárias como parcerias nas suas brincadeiras, nas decisões, nos planejamentos e nas reflexões.

Segundo as autoras, a prática do estágio proporcionou uma mudança de postura em relação às crianças e a seu relacionamento com estas. E, ainda, a implementação da sequência

P-F-R proporcionou uma reflexão no sentido de que é “possível uma educação que valorize a criança pelo que ela é nas suas potencialidades e competências”. A respeito desse novo olhar para as crianças relacionado a uma perspectiva inovadora, a prática de estágio permitiu-lhes evidenciar como a “realidade de educação infantil, na maioria das experiências que conhecemos, trata a educação como um ensino dirigido” (SILVA; SILVA, 2004, p. 130).

No que se refere à realização da prática, o estágio, para as autoras:

Proporcionou uma vivência única, no sentido de oferecer à criança um ambiente novo onde ela pudesse exercer efetivamente sua autonomia, e o professor assumir uma postura de parceiro, que organiza o espaço e compartilha de suas aprendizagens e descobertas. (SILVA; SILVA, 2004, p. 116).

Constatou-se, portanto, nessa monografia, o avanço no desenvolvimento da autonomia das crianças, tendo em vista que estas já conseguiam se organizar nas brincadeiras e no tempo; já não pediam mais permissão ao adulto para pegar objetos, pois, sabiam como usar o brinquedo e o tempo de uso do brinquedo; tinham a liberdade de fazer suas escolhas de brincadeiras e parcerias. Contudo, as sessões apresentadas foram também caracterizadas pela não imposição e direcionamento rígido do adulto, proporcionando assim, o desenvolvimento das habilidades e competências sociais das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar as contribuições trazidas pela abordagem Educativa *High/Scope* para crianças e estudantes estagiárias, a partir da análise de monografias produzidas por estudantes em nível de pós-graduação *lato sensu*, do curso de Especialização em Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), de 1999 a 2004, cujos projetos de intervenção foram desenvolvidos segundo os pressupostos da referida abordagem. Para se chegar aos resultados, percorremos um caminho à luz das dimensões do currículo, sobretudo, no que diz respeito aos elementos da referida abordagem: organização do espaço, sequência Planejar-Fazer-Rever (P-F-R) e interação adulto-criança.

Esse caminho foi trilhado com respeito às descrições das estagiárias apresentadas em seus documentos, e com isso, exigiu o exercício de leitura atenciosa às descrições das estagiárias que estavam no processo de aprendizagem e descobertas. Os relatos das estagiárias constituíram-se de grandes evidências quanto à importância de uma proposta pedagógica que respeita as especificidades das crianças, e, mais do que isso, possibilita ao adulto uma nova postura em relação à criança e à própria prática educativa, mais participativa, observadora e reflexiva, diferente, daquelas em que os padrões dominantes da cultura adultocêntrica prevalece na educação infantil.

As análises que realizamos permitiram reconhecer que a proposta de organização do espaço da abordagem *High/Scope*, organizada com diversas áreas e materiais, proporcionou às crianças a possibilidade de escolhas do que fazer, com que, com quem e onde, de modo que as crianças pudessem interagir com os objetos e com as demais crianças em diferentes situações.

Verifica-se nos documentos que a forma de organização do espaço seguindo os pressupostos da abordagem foram diferentes nas duas experiências, em virtude da realidade escolar: Na monografia 1, as áreas foram organizadas na brinquedoteca existente na escola com áreas fixas. Enquanto na monografia 2, as áreas foram organizadas em caixas na sala de referência, cabendo assim uma preparação do espaço diariamente. Esse fato permite verificar que independente da organização em áreas fixas ou móveis, as estagiárias atingiram a proposta de oferecer às crianças materiais e lugares que promovam as diversas possibilidades de brincadeiras e parcerias, assim como evidenciado nos dois documentos, que independente da forma de organização, as brincadeiras, as formas de parceria e a construção de vínculos foram muito semelhantes, a saber, tem com exemplos: a brincadeira de médico, de casa, de

filha, de construção de pistas, de carro, de leitura de livros, de pintura, de passeios, entre outras.

Com relação ainda ao aspecto da organização do espaço, pode ser observado algo em comum nas duas monografias, no que diz respeito ao uso das áreas de leitura e artes, pois estas não despertavam a atenção das crianças inicialmente, tendo em vista que só passaram a ser frequentadas após algumas sessões e, quando eram frequentadas, as crianças não utilizavam os materiais, como exemplo o livro, para o fim da leitura. A proposta de organização e de autonomia de uso despertou o interesse nas crianças de criar possibilidades de usos dos materiais e sua relação com as outras áreas, como exemplo: a massinha que passou a ser a comida, o livro que ficava dentro do microondas, os fantoches que percorriam por todas as áreas, a leitura dramática das histórias e formação de um público para escutar essas histórias.

Na perspectiva de organização do espaço proposto pela abordagem *High/Scope*, a forma de como os materiais, os objetos, os brinquedos e os jogos estavam distribuídos ao alcance das crianças tornaram o espaço lúdico e exploratório, possibilitando às crianças as múltiplas experiências, compartilhar as ideias, aprender e solucionar problemas juntas, desenvolver a oralidade, maior interação entre adulto e criança, entre meninos e meninas, o estímulo à imaginação e à busca por autonomia.

Outro aspecto destacado se refere à forma de apoio do adulto, assim como propõe a abordagem *High/Scope*, pois, esta forma de apoio trouxe contribuição para o adulto, no que diz respeito à construção da relação afetiva com as crianças e na sua própria formação, assim como foi verificado nas duas monografias, uma vez que as autoras trouxeram-nos reflexões significativas quanto ao seu papel, conceito de criança e da importância de proposta pedagógica que respeite as especificidades da educação infantil. Em suma, pode-se refletir que a atuação das estagiárias, possibilitaram-lhes uma ampla compreensão sobre a brincadeira, passando a compreender melhor o papel do professor apoiador do brincar, e do quanto este é fundamental na construção da autonomia, empatia e confiança.

É importante destacar que as estagiárias Lídia e Roselene já tinham uma aproximação com as crianças, o que de certa forma pode ter favorecido a construção de uma rica parceria nas brincadeiras. Para tanto, verifica-se que houve uma entrada mais rápida nas brincadeiras das crianças, por parte da Roselene, a qual já era professora da turma, pois as crianças sempre a chamavam para brincar ou demonstrar suas brincadeiras. No caso de Lídia a aceitação foi processual, haja vista que Lídia atuava na escola como diretora e não estava diariamente com as crianças. Destaca-se, ainda, que a importância do papel do adulto não está relacionada

somente à construção de relação efetiva com as crianças, mas sim também no cuidado com a organização do espaço pensado para as crianças.

Tratando da implementação da sequência P-F-R, percebe-se que houve uma aceitação rápida pelas crianças. Já no processo de familiarização, etapa esta necessária para o conhecimento do espaço e dos materiais, pode ser observada a admiração das crianças e o desejo de colocar em prática as brincadeiras. Por sua vez, muitas brincadeiras, no início desse processo de conhecimento, eram concretizadas de forma muito rápida, tendo em vista que, aparentemente, as crianças gostavam de explorar todos os materiais e todas as áreas que despertassem o interesse. No processo, foi percebido avanços das crianças, quando estas passaram a se prolongar nas brincadeiras escolhidas e ampliação das escolhas dos objetos e parcerias.

Quanto aos aspectos da introdução da sequência P-F-R, nota-se que, em ambas as monografias, a rotina foi aceita gradualmente pelas crianças. Observa-se, nas duas monografias, que o que estava em questão no momento do planejamento, era o tipo de pergunta que despertasse o interesse das crianças, e não, necessariamente, os recursos que eram utilizados no momento do planejamento e do rever. Quanto a isso, podemos perceber que a forma como Lídia propôs por meio de conversa no momento do planejar, também despertou o interesse das crianças pelas brincadeiras. Roselene e Renata, que utilizaram estratégias para o planejamento, tais como o ‘olho mágico’, ‘telefone’, ‘parceria’, ‘busca por objeto’, também despertaram o interesse das crianças.

A implementação da sequência Planejar-Fazer-Rever possibilitou às crianças a compreensão da organização temporal, o desenvolvimento da linguagem, a organização das ideias para as brincadeiras, a expressão dos interesses, escolhas e decisões, a autoconfiança, a concentração na brincadeira, além de avanços nos planos, dos metódicos aos detalhados.

Em ambas as experiências, as crianças permaneceram envolvidas em suas propostas de brincadeiras todo o tempo, sejam elas ocorridas em grupo, ou individualmente. Diversos tipos de brincadeiras também puderam ser observados, dentre eles podemos identificar *brincadeira exploratória, construtiva e de faz-de-conta*, conforme se apresenta na perspectiva da abordagem *High/Scope*. Nas brincadeiras, foi possível verificar o quanto a criança ressignifica o que ela vivencia, conforme os temas, os papéis, sobretudo, as ações desenvolvidas no decorrer destas.

No tocante, foi possível observar o quanto as crianças adquiriram autonomia, principalmente, ao passo que deixavam de solicitar ajuda do adulto ou até mesmo pedir autorização para brincar com determinado objeto ou lugar, como as crianças faziam no início

das sessões de cada monografia. A mudança de pensamento da criança nos revela que a proposta da abordagem *High/Scope* permite que as crianças se tornem moralmente autônomas, pois foram estimuladas a pensar autonomamente, sobretudo, quando passaram a ter autoconfiança, fazer reflexões sobre os desejos, problemas e objetivos a serem alcançados.

Em geral, os dados desta pesquisa sinalizam que a adoção de uma proposta pedagógica que respeita as especificidades das crianças e potencializa a capacidade do adulto em se tornar um professor observador e reflexivo, transforma o trabalho com as crianças em algo prazeroso e dinâmico. Assim, faz-se relevante pensar em uma educação para a infância que desperte o interesse das crianças.

Com relação à formação do professor, a partir do estágio supervisionado em educação infantil, fica evidente o quanto este momento, quando efetivado em sua íntegra e com prazer, promove o desenvolvimento profissional do estudante, assim como visto nas duas monografias. Portanto, fica claro o quanto o estágio oportuniza momentos significativos como os quais aconteceram com as autoras, e que ele não se resume à relação entre a teoria e a prática. A prática de estágio vivenciada pelas autoras das monografias reflete os processos de formação como jornada de expansão do "ser professor", uma vez que passaram por caminhos de autoconhecimento; caminhos na direção da integração de pólos que culturalmente se desconectaram: cognição e afeto, razão e emoção, pensamento e intuição, como define Ostetto (2008) no decorrer do processo de formação. A partir dos avanços das estagiárias, é possível colocar o estágio supervisionado em um patamar que possibilita aos estudantes, sejam eles já profissionais ou não, um espaço de ressignificação dos saberes, da prática, dos conceitos, da expressão do cotidiano e da dinâmica envolvida no grupo de crianças.

Em continuidade ao processo de formação do professor, nota-se o quanto as estagiárias que assumiam papéis diferentes nas instituições, como no caso de Lídia que era diretora da Creche e não tinha contato diário, e Roselene e Renata que atuavam enquanto professoras típicas se permitiram ter novas concepções e maior aproximação com as crianças, "'tornando-se professor' que entra em contato com o novo e com o desconhecido, dentro e fora de cada um", segundo Ostetto (2008).

Ainda destaco aqui, como reflexão, a partir desta experiência de pesquisa, a riqueza de informações que os registros escritos, assim como traduzidos nas monografias, podem ser enriquecedores para pesquisas, revelando-se em documentos valiosos que são tecidos de experiências, significados e conhecimento. Verificou-se nos documentos o quanto cada registro revelou o exercício da experiência vivenciada, cada uma com seu modo particular, mostrando as autorias, os traços, as marcas e a identidade.

Analisar essas monografias permitiu-me reviver todo o meu processo de formação na graduação e o quanto ainda mais se torna evidenciado o crescimento dos profissionais e adultos a partir dessa prática. A cada sessão analisada, o sorriso aparecia ao enxergar as narrativas das crianças e as reflexões do adulto!

Enfim, inúmeros avanços puderam ser identificados nas monografias, o que desperta o interesse por futuras pesquisas documentais a partir de temas mais específicos: culturas de pares e rotinas culturais, pautados em Corsaro.

Espera-se que esta pesquisa tenha possibilitado reflexões sobre a importância de uma proposta pedagógica que atende aos interesses das crianças e de novas compreensões sobre o papel do estágio supervisionado em Educação Infantil na formação do professor.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Kariny e LIRA, Thainy. **Implantação da sequência Planejar-Fazer-Rever na sala de áreas da Escola Parque Monsenhor Luiz Barbosa**, 2009. Trabalho final de estágio supervisionado em Educação Infantil, Universidade de Alagoas.
- ANGOTI, Maristela. Maria Montessori; uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko Morchida. PINAZZA, Mônica Apezatto. (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Estágio na licenciatura em Pedagogia: 3. Arte na Educação Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012.
- BRASIL, **Resolução nº 01/2006- CNE/CP**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006.
- BRASIL, **Parecer nº. 20/2009 – CNE/CEB**. Aprova a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- BRICKMAN. Nancy A.& TAYLOR. Lynn S. **Aprendizagem Activa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.
- BROERING, A. S. Quando a creche e a universidade se encontram: histórias de estágio. In: OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores** Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CASTRO, A. **Planejamento da pesquisa**. São Paulo: AAC, 2001.
- CELLARD, A. A análise documental. In POUPART, J, et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CORSARO, William A. **Entrada no campo, aceitação e natureza de participação em estudos etnográficos com crianças pequenas**. Campinas. Vol.26. n.91, p. 443-464, maio/agosto2005. Disponível em < <http://WWW.Cedes.unicamp.br>> Acesso em 20/07/2016.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo. Cortez, 2001. 3ª ed.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. Ed. 10. São Paulo, 1978.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 4 Ed. rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos Espaços na Educação Infantil. *In*:ZABALZA , Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: paz e terra, 1983.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O estágio supervisionado como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papyrus, 1996.

GIBBS, G. **Análise de Dados Qualitativos**. 1. Ed. Porto Alegre, Artmed, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas,

GODOY, Arilda S., Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, *In* Revista de Administração de Empresas. V. 35, N2, Mar./Abr, 1995, P. 57-63.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

HADDAD, Lenira. **A abordagem educativa High/Scope para a educação infantil. Olhares Pedagógicos**. Revista da Secretaria Municipal de Educação, Embu, v. Ano I, n.0, p. 21-27, 2002.

_____, Lenira. A brincadeira da criança para Gilles Brougère: suas características e seu lugar na Educação Infantil. *In*: Filomena Maria de Arruda Monteiro, Rute Crisitna Domingos de Palma; Sandra Pavoeiro Tavares Carvalho (Org). **Processos e práticas na formação de professores da Educação Infantil**. Cuiabá: EduFMT, 2013, v. 1 p. 113-126.

_____, Lenira. HORN, Maria das Graça Souza. **Mais do que um lugar para gastar energia.** Pátio Educação Infantil, v. 34, p.8-11, 2013.

_____, Lenira. **Abordagem High/Scope: quatro décadas de tradição e inovação.** Pátio. Educação Infantil, Porto Alegre, v. Ano II, n. 5, p. 13-15, 2004.

_____, Lenira. **Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió,** Edufal. *In:* SEMED, A educação infantil entre velhas e novas premissas. Maceió, 2015, p. 30-77

_____, Lenira. **Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió,** Edufal. *In:* SEMED, Uma visão ampliada de currículos. Maceió, 2015, p. 78-211.

_____, Lenira. **Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió,** Edufal. *In:* SEMED, Maceió em Perspectiva. Maceió, 2015, p. 212-249.

_____, Lenira. **Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa Educação Infantil Desenvolvimento Humano,** UFAL, 20 de julho de 2016.

HOHMANN, Mary. Experiência-chave para o desenvolvimento da criança. *In* BRICKMAN. Nancy A. & TAYLOR. Lynn S. **Aprendizagem Activa.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

HOHMANN, Mary.; WEIKART, David. **Educar a Criança.** 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. 820p.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. *In:* MACHADO, Maria Lucia (Org.). **Encontros e Desencontros na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezatto. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHA, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko

Morchida. PINAZZA, Mônica Appezatto. (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artemd, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003. P 57-71.

KRAMER, Sônia. **Privação Cultural e Educação Compensatória**: Uma análise crítica. Caderno de Pesquisa. São Paulo, p. 54-62, 1982.

LIRA, Thainy Kléia da Silva. **Tecendo a autonomia das crianças: a implantação da sequência planejar- fazer-(arrumar)-rever da abordagem *High/Scope* em uma instituição de educação infantil no município de Maceió**, 2010. Trabalho de conclusão de curso, Universidade de Alagoas.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA. Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do “Projeto Infância”. *In:ZABALZA* , Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A supervisão na formação de professores: da sala à escola. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A interação educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal*. Porto, 2002, Portugal.

MASCIOLI, Suselaine A. Zaniolo. Brincar um direito da infância e uma responsabilidade da escola. *In .ANGOTTI, Maristela (org).Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas, SP: Alínea, 2006.

OSTETTO, L. E. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas, SP: Papirus, 2012

_____, L. E. (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008

_____, L. E. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. *In: GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S.G. (org.). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

POWWEL, Anny. Reaja corretamente! *In* BRICKMAN. Nancy A.& TAYLOR. Lynn S. **Aprendizagem Activa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de Almeida cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. 2009. Disponível <http://redenep.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

TOMPKINS, Mark. Avaliar; um sistema que trabalha para si, não contra si. *In* BRICKMAN. Nancy A.& TAYLOR. Lynn S. **Aprendizagem Activa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

WIGGERS, Verena. Currículo na Educação Infantil. *In*: FLÔR, Dalânea Cristina, DURLI, Zenilde (Orgs). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis, 2012.

DOCUMENTOS ANALISADOS

Monografias do Curso de Especialização da FEUSP

BATISTA, Dulcilene A.; DAMASCENO, Maria Salete. **Cadê o zeca?: Um convite à brincadeira**. 2004. 112 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Infantil, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

COVOLAN, Ana Lúcia Carajelescow; VERONESI, Valquíria Bertuzzi. **A brincadeira e a Aprendizagem num espaço organizado em áreas de interesse**. 2004. 127 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Infantil, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

HADDAD, Lúcia. **O espaço e a construção da autonomia da criança.** 1999. 104 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Infantil, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

PIACENTINI, Solange Barreiros Carvalho; BARROS, Vilma Aparecida de. **A organização do ambiente e a sua influência no ato do brincar.** 2004. 170 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Infantil, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

RIBEIRO, Flávia Flório; FONTANIELO, Simone Christiano. **A organização do espaço e materiais para uma aprendizagem mais lúdica.** 2004. 125 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Infantil, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

RODRIGUES, Roselaine de Paula; BALLARDIE, Vânia Aparecida Ventola. **O espaço da sala e a criança pequena.** 2004. 147 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Infantil, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SANTOS, Denise Pizzolato Marcondes dos; BORIM, Miriam Oliveira. **A relevância da organização do espaço físico na educação infantil.** 2003. 131 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Infantil, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SANTOS, Elaine Rodrigues de Sousa Nantes; BERTONI, Silvana Ap.. **High/Scope: Reorganizando o espaço infantil.** 2004. 157 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Infantil, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, Renata Ferreira da; SILVA, Roselene Frutuoso Nascimento. **Professora aconteceu uma coisa com você:** a conquista da autonomia da criança em um espaço inovador. 2004. 132 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Infantil, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SUZUKI, Kátia Lentini; GREGÓRIO, Rosalda Rolim. **Ciclo II: Espaço de alegria.** 2004. 67 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Infantil, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

Documento de acesso da Lenira Haddad

HADDAD, Lenira. **Relatório de atividades do doutorado**, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1992.

_____, Lenira. **Atividade prática do 1º semestre de 1993**, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1993.

_____, Lenira. **Memorial**: apresentado como requisito parcial para participação em concurso para provimento de cargo de professor Doutor no departamento de Metodologia de Ensino e Educação comparada (EDM) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

_____, Lenira. **O modelo de Estágio Supervisionado em Educação Infantil realizado na UFAL**. Maceió, 2012.