

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TELMA VITORIA

**AGUÇANDO O OLHAR PARA COMPREENDER A CRIANÇA NA CRECHE:
contribuições à formação de estudantes de Pedagogia**

Recife - PE
2013

TELMA VITORIA

**AGUÇANDO O OLHAR PARA COMPREENDER A CRIANÇA NA CRECHE:
contribuições à formação de estudantes de Pedagogia**

Tese apresentada no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

Recife - PE
2013

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

V845a Vitoria, Telma.
Aguçando o olhar para compreender a criança na creche: contribuições à formação de estudantes de pedagogia / Telma Vitoria. – Recife: O autor, 2013.
147 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.
Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Professores - Formação. 2. Prática docente. 3. UFPE - Pós-graduação. I. Pedrosa, Maria Isabel Patrício de Carvalho. II. Título.

370.71 CDD (22. ed.) UFPE (CE2014-42)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AGUÇANDO O OLHAR PARA COMPREENDER A CRIANÇA NA CRECHE:
contribuições à formação de estudantes de Pedagogia**

TELMA VITORIA

Tese submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco e aprovada em 23 de agosto de 2013.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa (CFCH- UFPE)
(Orientadora)

Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti Ferreira (CINDEDI – USP – RP)
(Examinadora externa)

Profa. Dra. Lenira Haddad (CEDU – UFAL)
(Examinadora externa)

Profa. Dra. Fátima Maria Leite Cruz (CCSA – UFPE)
(Examinadora externa)

Profa. Dra. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão (CE – UFPE)
(Examinadora interna)

A minha mãe, Amélia, e meu pai,
Oswaldo, *in memoriam*, fruto original
desta trajetória.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Bel, que não titubeou para aceitar mais este trabalho, e ao seu grupo de pesquisa, especialmente Juliana, Karine, Tacyana, Pedro, com quem tive algumas oportunidades de compartilhar bons momentos. Também a Fátima Santos, pelas importantes contribuições que fez para a conclusão deste trabalho.

Ao setor de estudos de Educação Infantil e demais professores do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, que sempre foram apoiadores e solícitos em momentos cruciais no decorrer desta trajetória.

Especial agradecimento a Lenira e seu grupo de orientandas, que me acolheram e participaram, de alguma forma, deste trabalho.

Aos estudantes que participaram como voluntários desta pesquisa.

Às Direções e Coordenações do curso de Pedagogia da UFAL, pela compreensão e apoio durante esta trajetória e pela permissão para que eu pudesse realizar as oficinas que foram essenciais à minha pesquisa.

Ao grande apoio recebido pelas dedicadas Morgana, Shirley, Karla e Isabela, sempre presentes junto à secretaria deste programa de pós-graduação.

Aos professores Ferdinand, Alfredo Gomes, Tereza França, Eliane, José Batista, Marcia Melo, Laêda Machado e Eliete Santiago, pelas contribuições ofertadas durante as disciplinas que cursei.

A Tilde, Zilma, Mara, Márcia, Maria, Fulvia, Moisés, Maúça, pelo tanto que contribuíram para o meu crescimento profissional.

Aos meus amigos dentre os já citados, Anamelea, Marisa, Adriano, Ana Mello, Alici, Ronaldo, Elvira, Sandra, Edna... Tantos que não é possível nomear.

RESUMO

A formação de professores de educação infantil, especialmente os de creche, é tema relevante na busca da melhoria do atendimento a crianças de zero a três anos. Por sua especificidade, ao se lidar com crianças tão pequenas, questionam-se quais são as atividades adequadas a elas e como deve ser organizado o ambiente educacional de modo a lhes propiciar um desenvolvimento integral. A formação docente dos estudantes dos cursos de Pedagogia envolve um processo contínuo de aprimoramentos para a observação e compreensão dessa criança e sua ontogênese. Neste trabalho defende-se a tese de que observações de crianças pequenas em situação cotidiana de creche, realizadas por estudantes de Pedagogia, instigados por questões que orientem seu ‘olhar observacional’ e lhes possibilitem uma reflexão coletiva sobre a situação observada, constituem instrumento de sua formação docente, uma vez que as observações promovem transformações e mudanças em suas concepções sobre criança, desenvolvimento infantil e modos de lidar com ela. Para o estudo, graduandos iniciantes de Pedagogia foram convidados para participar de uma experiência sequenciada de nove oficinas de observação e interpretação de episódios de interação de crianças pequenas em situações cotidianas de uma creche. Essas oficinas foram videogravadas e constituíram o material empírico analisado. Pretendeu-se examinar se a reflexão coletiva propiciada por essas oficinas de formação possibilitaria transformações nas concepções iniciais apresentadas pelos estudantes. A análise evidenciou um rico e dinâmico diálogo entre eles, instigador de mudanças de perspectivas do olhar para as cenas, para as crianças e educadores, bem como para a organização dos espaços. Em decorrência, indicaram um caminho promissor para orientar o planejamento de cursos de formação para docentes de educação infantil, especialmente para professores de creche.

PALAVRAS-CHAVE: formação de estudantes de Pedagogia; formação para educação infantil; professores de creche; observação de crianças; interação de crianças.

ABSTRACT

The training of young children's teachers, mainly in nursery, is a relevant issue in seeking to improve dealing with children from zero to three years old. At that age, questions are raised about what activities are appropriate to them and how the educational environment should be organized in order to provide them a comprehensive development. Teachers' education for students of Pedagogy is an ongoing process and involves improvements to observe and understand such young children and their ontogenesis. This paper supports the thesis that observing young children in daycare centers in everyday situations, and being instigated by questions to collectively reflect on the focused issues constitute an instrument to teacher's formation. That is why these observations are able to promote transformations and changes in their conceptions of children, child development and ways to deal with them. For the study, undergraduate beginners of Pedagogy were invited to participate in an experience sequenced in nine workshops to observe and interpret interaction episodes of young children in everyday situations in a daycare center. These workshops were videotaped and constituted the material for the empirical analysis. The objective was to examine whether collective reflection provided by these training workshops would enable changes in initial conceptions presented by the students. The analysis revealed a rich and dynamic dialogue among them, instigating changes in the way of regarding children, educators, as well as the organization of spaces. As a result, such changes indicated a promising way to guide the planning of training courses for teachers of early childhood education, especially for teachers in daycare centers.

KEYWORDS: courses for students of Pedagogy; training of young children's teaching, nursery teachers, children's observation; children's interaction.

RESUMEN

La formación de los profesores de educación infantil, en especial los de guarderías, es un tema relevante en la búsqueda de mejorar la atención a los niños de cero a tres años. Por su especificidad, al lidiar con esos niños pequeños, preguntase qué actividades son apropiadas para ellos y cuál la forma en que debe organizarse el entorno educativo con el fin de proporcionarles un desarrollo integral. La formación docente de los alumnos de Pedagogía implica un proceso continuo de perfeccionamientos para la observación y para la comprensión de ese niño y su ontogénesis. En este trabajo se defiende la tesis de que las observaciones de los niños pequeños en su situación cotidiana de guardería, realizadas por alumnos de Pedagogía, instigados por cuestiones que orienten suyo 'mirar observacional' y les permitan una reflexión colectiva sobre la situación observada, constituyen un instrumento de su formación docente, una vez que las observaciones promueven transformaciones y cambios en sus concepciones sobre niño, desarrollo infantil y modos de trabajar con ellos. Para el estudio, se invitó a los alumnos principiantes de grado de Pedagogía para participar en un experimento secuenciado de nueve talleres de observación e interpretación de los episodios de interacción de los niños pequeños en situaciones cotidianas de una guardería. Estos talleres fueron grabados en vídeo y constituyeron el material empírico del análisis. Se tenía la intención de examinar si la reflexión colectiva ofrecida por estos talleres de capacitación posibilitaría transformaciones en las concepciones iniciales presentadas por los alumnos. El análisis reveló un diálogo rico y dinámico entre ellos, instigador de cambios de perspectivas del mirar para las escenas, para los niños y educadores, así como para la organización de los espacios. Por consecuencia, indicaron un camino prometedor para orientar la planificación de cursos de formación para profesores de educación infantil, especialmente para los profesores de guardería.

PALABRAS – CLAVE: formación de alumnos de Pedagogía; formación para educación infantil; profesores de guardería; observación de niños; interacción de niños.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Objetivo Geral	19
1.2	Objetivos Específicos	19
2	PERFIL E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CRECHES	21
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROCESSO ONTOGENÉTICO HUMANO	31
3.1	A Abordagem Sociointeracionista Construtivista do Desenvolvimento da Criança: Partindo da Teoria de Wallon	33
3.1.1	Pesquisas Recentes sobre Aquisições de Crianças nos Primeiros Anos de Vida.....	37
3.2	Formação de professores para creches e Ontogênese humana	43
4	MÉTODO	50
4.1	Sujeitos	51
4.2	Recursos	54
4.3	Geração de dados	59
4.4	Análise dos dados	61
5	RESUMO DAS OFICINAS	65
5.1	Oficina 1 – Ajustando-se à proposta feita ao grupo	66
5.2	Oficina 2 – Sintonia fina entre parceiros	68
5.3	Oficina 3 – Construindo com o parceiro uma brincadeira	71
5.4	Oficina 4 – Inserção de práticas sociais	73
5.5	Oficina 5 – Redefinindo o espaço de brincar	78
5.6	Oficina 6 – Trazendo a macrocultura para o grupo de brinquedo	80
5.7	Oficina 7 – Construindo conhecimentos sobre eventos físicos	83
5.8	Oficina 8 - Construindo conhecimentos sobre eventos físicos	86
5.9	Oficina 9 – Construindo com os parceiros uma brincadeira	90
6	FORMAÇÕES DE EDUCADORES INFANTIS: UM PROCESSO CONTÍNUO DE RUPTURAS E TRANSFORMAÇÕES	96
6.1	Desenvolvimento Infantil: Desvelando processos e reconhecendo competências das crianças	98
6.2	Refletindo sobre a intencionalidade pedagógica e o papel do professor na educação infantil	109

6.3 Os objetos das salas da creche, a inserção das crianças em práticas sociais e o aprimoramento de um repertório linguístico pelos estudantes gerando novas significações.....	116
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE PESQUISA.....	136
APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO	138
ANEXO A – RESUMO DOS REGISTROS ESCRITOS DE CADA OFICINA.....	140
ANEXO B – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	147

1 INTRODUÇÃO

As creches são objeto recente de trabalho para os sistemas educacionais no Brasil. Na década de 1970, período da ditadura militar brasileira, existia um fervilhar de ideias e mobilizações, principalmente por parte das mulheres, para a implantação de creches, em defesa do direito da mãe trabalhadora. Pouco mais de dez anos depois, integrantes da sociedade civil e do mundo acadêmico passaram a se organizar para também defender os direitos da criança pequena, não esquecendo, porém, a importante função social que as creches têm para a mãe / família trabalhadora.

Depois da promulgação da nova Constituição Federal (BRASIL, 1988), a criança pequena passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, dentre estes, o direito à educação, com obrigações por parte do Estado, compartilhadas com as famílias. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96 – (BRASIL, 1996) incluiu as creches aos sistemas de ensino. Antes vinculadas aos sistemas de assistência social e, apesar de muitas já se preocuparem com a educação das crianças, eram instituições voltadas ao atendimento das camadas menos favorecidas da população, predominando uma concepção mais compensatória de supostas fragilidades do que promotora de aprendizagem.

Da virada do século em diante, as creches foram oficialmente denominadas instituições educacionais que atendem crianças de 0 a 3 anos, em período parcial ou integral, e passaram a constituir, juntamente com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. Portanto, antes entendidas como lugar para a criança “carente”, para cujas famílias não havia “alternativa” ao cuidado e educação de seus filhos, do ponto de vista da legislação brasileira as creches se transformaram em instituições de direito da criança bem pequena a receber educação e cuidados institucionais de qualidade, em parceria com as famílias.

No período de quase dez anos, entre as edições da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), inúmeras reuniões em congressos e seminários ocorreram para se discutir as concepções e estratégias dos movimentos de defesa dos direitos da criança pequena. Nessas reuniões havia com frequência um determinado debate e impasse: era evidente a necessidade de busca pela garantia de melhores formas de financiamento para as creches; no entanto, a luta por sua inserção nos sistemas de ensino para obtenção desse financiamento envolvia um risco: se por um lado as creches até então existentes mostravam uma forte preocupação com os cuidados físicos das crianças, por outro, sua passagem para o sistema educacional implicava uma

reflexão sobre modos de atendimento da criança que pudessem comprometer maior liberdade e ludicidade a elas. Com a sua passagem para os sistemas de ensino, garantiu-se um financiamento melhor, ainda que insuficiente, e se passou a exigir qualificação dos seus profissionais, especialmente daqueles diretamente responsáveis pelas crianças, que hoje devem ser professores, como está posto na LDBEN/96. Entretanto, apesar das tentativas de articulação entre os profissionais da assistência social e da educação nos sistemas municipais, observou-se que muitos profissionais da educação demoraram a compreender e se adequar ao desafio educacional de crianças tão pequenas.

A pouca tradição brasileira no atendimento educacional coletivo à faixa etária de zero a três anos tem acarretado ora uma ausência de propostas para as crianças – que ficam envolvidas em rotinas em que predominam atividades de higiene e alimentação, além de grandes tempos de espera entre uma e outra –, ora uma inadequação e antecipação de práticas presentes no Ensino Fundamental (e muitas vezes inadequadas até para essa faixa etária!). Poucas experiências bem sucedidas no atendimento aos bebês e crianças pequenas têm sido divulgadas e trabalhadas no âmbito dos cursos de formação de professores. Assim, coloca-se um desafio para as instituições de formação, com especial atenção, para os cursos de Pedagogia.

Tive¹ o privilégio (e talvez o mérito) de até hoje vivenciar, junto a alguns pesquisadores envolvidos nos debates acima, esse período de rápidas transformações, as quais se efetivaram a partir de resultados de investigações e propostas de definição de políticas públicas voltadas à criança pequena e ao atendimento em creches. Mesmo entendendo que algumas décadas representam muito pouco, de um ponto de vista social e histórico mais abrangente, esse período representa a maior parte da minha vida profissional. Tendo me formado em Psicologia em 1983, fui estagiária da LBA², trabalhei na implantação de creches que foram consideradas como modelos de qualidade³, supervisionei estágios de graduandos em creche e participei de pesquisas realizadas pelo Centro de Investigação sobre Educação

¹ Em se tratando de uma Introdução, em que se justifica o envolvimento do pesquisador com um objeto de estudo, me permiti o uso da primeira pessoa do singular de modo a me sentir mais confortável na escrita dessa apresentação.

² Legião Brasileira de Assistência – órgão federal responsável na época pelo acompanhamento de creches filantrópicas que recebiam uma pequena ajuda financeira por meio de convênios.

³ Creche Carochinha – COSEAS / USP – Ribeirão Preto (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2009, 11ª Ed. Revisada); CECEI/CAASP – Centro de Cultura e Educação Infantil da Caixa de Assistência dos Advogados de São Paulo, (VITORIA e KUHLMANN Jr., 2002).

Infantil e Desenvolvimento Humano (CINDEDI), do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCL / USP / RP.

Na ocasião do meu mestrado (VITORIA, 1997), no CINDEDI, além de buscar compreender melhor a criança pequena e seu desenvolvimento, estudávamos a Teoria das Representações Sociais, recortando as representações das então educadoras sobre as mães / famílias das crianças que atendiam e as representações do seu trabalho com elas. Simultaneamente, o CINDEDI desenvolvia um amplo projeto de pesquisa que investigava interações de crianças em creches, que resultou em variadas publicações (OLIVEIRA; ROSSETTI FERREIRA 1993; OLIVEIRA, 1995). Ao final desse período, participei de um projeto de pesquisa sobre adaptação / acolhimento de crianças e famílias novas à creche, a partir do qual se construiu uma proposta teórica e de análise desses processos (ROSSETTI FERREIRA *et al.*, 1996; ROSSETTI FERREIRA *et al.*, 1997; AMORIM *et al.*, 2004a, ROSSETTI FERREIRA *et al.*, 2009).

A partir da virada do século, trabalhei em programas de formação docente para profissionais de creches de redes públicas e privadas, com destaque para o Programa ADI – Magistério, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (OLIVEIRA *et al.*, 2004), o Programa PROINFANTIL do MEC (BRASIL, 2005a), dentre outras atividades que me levaram sempre à militância e à busca de entendimento do que pode representar um atendimento coletivo de qualidade à criança pequena. Nesse período, a questão da formação docente ganhou vulto, dentre as pesquisas e publicações voltadas ao que hoje se define como qualidade na educação infantil (ZABALZA, 1998; ONGARI; MOLINA, 2003; BONDIOLI, 2004; BRASIL, 2005b).

Em 2008 retornei à universidade, desta vez na condição de professora assistente, para assumir disciplinas especificamente voltadas à educação infantil, dentro da estrutura curricular do curso de Pedagogia⁴. Importante lembrar que, embora existissem programas de formação para o Magistério na educação infantil em nível médio, a partir da edição das novas Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), estes também passaram a ser obrigados, por lei, a formar os novos professores para atuar nessa etapa da educação e o Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas se reorganizou rapidamente para cumprir essa determinação, incluindo quatro disciplinas específicas para a formação do professor em Educação Infantil, totalizando 320 horas, sendo ofertadas entre o quarto e o sexto (ou sétimo, para o curso noturno) períodos do curso. Estas iniciam por uma

⁴ Para maiores informações ver: <www.cedu.ufal.br>.

disciplina de fundamentos, acompanhada de duas disciplinas metodológicas e finalizam com um estágio supervisionado.

Essa trajetória de ir e vir entre as atividades acadêmicas e os campos de atuação, dentro das creches, também como responsável pela supervisão de uma pequena rede filantrópica (MACHADO, 2010) e em programas de formação de professores em serviço, me proporcionou exercitar, de diferentes maneiras, as relações entre teoria e prática. É uma questão que sempre me acompanhou refere-se à frequência com que educadores e estudantes de Pedagogia atribuem dificuldades que encontram no trato com o comportamento das crianças ao contexto familiar dessas crianças, sendo poucas as profissionais ou aspirantes que relacionam essas dificuldades ao contexto da própria instituição educacional, por meio de observações mais acuradas sobre as interações que as crianças estabelecem no ambiente coletivo.

As teorias de Wallon (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986), Vygostsky (1991), Bronfenbrenner (1996) e pesquisas como as de Campos de Carvalho e Rubiano(1994) e Campos de Carvalho (1998) – estas últimas, que também acompanhei na época de minha participação no CINDEDI – vieram a demonstrar que as capacidades e necessidades das crianças pequenas vão muito além do que a família pode atender ou influenciar. Tais proposições teóricas ampliam o campo de interações no percurso do desenvolvimento da criança pequena, demonstrando como a família extensa, a vizinhança, a creche, ou mesmo elementos do espaço físico, além dos aspectos ideológicos e sócio-históricos, estão presentes na construção de seus conhecimentos e de sua identidade. Essas teorias relativizam o pressuposto psicanalítico da influência exclusiva da relação afetiva entre mãe, pai e filho para a formação da personalidade, bem como superam os paradigmas da psicologia do desenvolvimento que separam os aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor, biológico e social para pesquisa e análise. A criança, desde o seu nascimento, não é passiva e seu desenvolvimento só pode ser entendido sob uma perspectiva que integra a dinâmica entre esses aspectos.

Ainda em minha trajetória profissional, busquei sistematizar minhas concepções sobre criança e seu desenvolvimento dentro da perspectiva da Rede de Significações (RedSig) (ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2004), encontrando outros estudos que seguiam na mesma direção, como os de Maturana e Varela (2003), Tomasello (2003) e de Corsaro (2003), sem esquecer as influências que tive dos autores clássicos, Piaget (1982, 1997) e Wallon (1975). Essas teorias que fundamentam a investigação para o entendimento da ontogênese humana e

dos processos de significação da criança e pela criança vêm se mostrando profícuas porque subsidiam com importantes conhecimentos a organização das práticas na educação infantil.

Além das pesquisas nacionais, recebemos a influência de pesquisas e experiências internacionais que inspiraram a sistematização oficial das propostas e objetivos para a educação infantil brasileira (cf. por exemplo, BRASIL, 2005b; BRASIL, 2009a e 2009b). Atualmente existem publicações e documentos oficiais que estão disponíveis, apresentando ideias e orientações para a organização de propostas pedagógicas que respeitam esse caráter ativo de apropriação e construção da cultura, no processo de construção de si mesma, por parte da criança pequena (EDWARDS *et al.*, 1999; HOHMANN; WEIKART, 1997; DeVRIES; ZAN, 1998; BARBOSA, 2009) e muito se avançou na discussão de políticas públicas voltadas ao cotidiano das creches e à qualidade oferecida para a vida e o desenvolvimento das crianças pequenas nesses ambientes que são, necessariamente, educacionais, coletivos e institucionais.

Ainda hoje, entretanto, temos sinais de que predomina, entre profissionais das creches brasileiras, concepções mais antigas para interpretar as ações, comportamentos e intenções das crianças. Devido à trajetória histórica atualmente conhecida das creches no Brasil, é sabido que, em geral, são mulheres, pessoas ainda em processo de construção de uma identidade profissional, sendo que muitas delas advêm de grupos sociais menos favorecidos, tendo tido, por isso, poucas oportunidades de uma escolarização e educação ricas do ponto de vista da diversidade de conhecimentos formais (CERISARA, 1996). Muitas, por exemplo, mal sabem escrever. Algumas pesquisas também evidenciam que boa parte dessas profissionais está nesse trabalho por ter sido a única oportunidade que surgiu, e não por escolha (cf. CRUZ, 2001).

Kramer (1994) alertou que o espaço de formação profissional em serviço, para elas, revelava-se, algumas vezes, como um conglomerado de cursos pontuais, feito “pacotes” sem continuidade, mais parecendo uma vertente de mercado para ganhos financeiros privados. Lentamente esse cenário está mudando, especialmente por força das legislações subsequentes à LDB. Esforços vêm sendo feitos para a consolidação de uma forma própria de formação inicial e continuada para consolidar a atuação de professores nas creches.

No que diz respeito aos estudantes do curso de Pedagogia, tenho observado certa tendência de eles falarem mais de suas próprias ações do que das ações das crianças e ao se referirem às crianças, adotarem termos voltados predominantemente aos aspectos cognitivos e de aprendizagem de conteúdos. Ainda pedem respostas generalizadas sobre como o professor deve agir diante de determinadas dificuldades e, também, não compreendem a necessidade de

integração do cuidado e da educação. Perguntas sobre a criança e suas particularidades são feitas quando o comportamento dela foge do padrão esperado e, mesmo ao perguntarem, supõem respostas ligadas às condições do ambiente familiar. Haddad (2002) chamou a atenção sobre a influência do modelo tradicional da psicologia do desenvolvimento, que enfatizou a importância das relações entre pais e filhos, nas práticas observadas no atendimento em creches; essas relações, em nossa cultura, são especialmente influenciadas pela psicanálise de corrente inglesa. Somente a partir da década de 1970 tivemos acesso a estudos sobre o desenvolvimento infantil voltados para interações das crianças e para qualidade de ambientes educacionais coletivos, não familiares. Antes, tínhamos acesso apenas a pesquisas apoiadas em escalas de desenvolvimento, que buscavam auferir os “efeitos” da frequência em creche (cf. revisão de CARVALHO; BERALDO, 1989).

Diante desse contexto, surgiram investigações para conhecer as concepções das profissionais⁵ sobre a criança pequena e sobre o seu trabalho, que, em última instância, são as responsáveis pela intervenção pedagógica direta às crianças.

Filiado à perspectiva sociointeracionista sobre desenvolvimento humano, o presente trabalho buscou subsídios teóricos e metodológicos na Rede de Significações (RedSig), proposta por Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva e Carvalho (2004), na qual o conceito de interação social é fundante para a compreensão de processos de transformações, incluindo aquisições e aprendizagens. Também dialogou com estudos e perspectivas teóricas compatíveis para análise de possíveis mudanças nas concepções dos graduandos, ao longo da pesquisa planejada, aqui descrita. A partir daquela perspectiva teórico-metodológica foi possível supor que aquilo que os estudantes “recortam” das interações das crianças observadas estaria apoiado em concepções socialmente compartilhadas sobre crianças pequenas, seu desenvolvimento, o papel da família e do professor, as quais são apropriadas e construídas ao longo das suas histórias de vida. Ou seja, um conhecimento prévio socialmente elaborado e incorporado por eles, sobre quem são essas crianças, do que são capazes, do que precisam etc.; esse conhecimento, em decorrência, influencia suas percepções, observações, interpretações e concepções. No referencial da Teoria das Representações Sociais, por exemplo, formulada inicialmente por Serge Moscovici (1978), essas concepções poderiam ser chamadas de representações sociais e seriam estudadas a partir de conceitos e pressupostos que regem a teoria.

⁵ Temos ciência da presença de homens nessa profissão e defendemos essa presença. Entretanto, predomina a presença das mulheres, por isso usamos o pronome feminino.

Partindo da abordagem da RedSig e de estudos relacionados à temática estudada, foi possível planejar a presente pesquisa que objetivou examinar a reflexão coletiva de estudantes de Pedagogia, propiciada por discussão em grupo, sobre cenas videogravadas de crianças pequenas, em interação com seus pares e adultos profissionais da creche, possibilitou mudanças nas concepções trazidas por eles ao início do curso de Pedagogia, especialmente sobre as crianças pequenas e o papel do professor com elas. Os estudantes que foram convidados a participar dessa experiência formativa tinham pouco conhecimento sistematizado, uma vez que eram alunos do primeiro período; entretanto, alguns já atuavam profissionalmente como professores ou auxiliares na educação infantil.

Com a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006), o Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) planejou um novo currículo de Pedagogia, que está em vigência desde 2006 e, como já comentado, passou a oferecer disciplinas e estágio específicos, voltados à educação infantil. Em desenvolvimento no Centro, há um projeto de pesquisa, coordenado pela Dra. Lenira Haddad, intitulado *Representações Sociais de Estudantes de Pedagogia sobre o Trabalho do Professor de Educação Infantil*, projeto este vinculado a uma rede de pesquisa sobre as *Representações Sociais do Trabalho Docente*. Essa rede está vinculada ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-Ed) e ao Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, com apoio do Laboratório Europeu de Psicologia Social da Maison des Sciences de L'Homme de Paris (LEPS/MSH). A pesquisa coordenada pela Dra. Haddad visa “compreender como as representações sociais sobre o trabalho da professora de Educação Infantil impregnam o processo de construção de sua profissionalidade, e condicionam a constituição de sua identidade” (HADDAD, 2007, p. 20). Essa investigação tem um caráter longitudinal; os primeiros resultados trazem indícios de que existem diferenças entre as representações de creches e de pré-escolas que os estudantes de Pedagogia apresentaram. Quando relacionadas às creches, parece não existir uma representação de professor. A pesquisa que subsidia meu trabalho de tese, aqui apresentada, se articula aos objetivos do projeto da Dra. Haddad, podendo dialogar com ele, não apenas pela proximidade de seus objetivos, mas porque ambos fazem parte de um mesmo universo de formação profissional do Centro de Educação da UFAL.

Ainda, considera-se necessário explicitar que a presente pesquisa faz parte de uma investigação que integra vários outros projetos e se intitula *Relações sociais, rotinas e valores culturais infantis: compreensão da criança e olhar do adulto* (PEDROSA, 2010), aprovado

pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme o documento anexo I.O diálogo se estende a pesquisas na linha das práticas educativas de educação infantil em contextos e tempos diversos, trazendo a creche como um dos contextos de desenvolvimento infantil, com necessidade de formação dos professores para melhor qualificação de suas práticas. Pela atualidade das creches nos sistemas de ensino, não é de surpreender que grande parte da sociedade, mesmo os estudantes de Pedagogia, não compreenda o que significa ser professor, para trabalhar com crianças de zero a três anos. Em geral, considera-se, por exemplo, que não é necessário ser professor para “trocar fraldas de bebês”; ou, entende-se que o bom professor seria aquele capaz de controlar as crianças, com menos de três anos, sentadas e concentradas no aprendizado.

Essa confusão de perspectiva profissional pode ser decorrência da inexistência de experiências que forneçam aos estudantes e profissionais subsídios apropriados para apreender as vivências das crianças a partir de outra perspectiva, ou pode decorrer da falta de recursos e de visibilidade das creches, ou, ainda, por causa da desvalorização dessa atividade profissional na sociedade brasileira.

O presente trabalho pretende contribuir para esse debate, uma vez que se buscou examinar possíveis transformações nas concepções de estudantes de Pedagogia sobre crianças e seu desenvolvimento, em situação cotidiana de creche, após a realização de nove oficinas⁶, sequenciadas, cada uma apresentando um episódio diferente, focalizando aspectos específicos de situações interacionais de crianças, algumas consideradas conflituosas e outras situações mais cooperativas, em que adultos e crianças, ou as crianças sozinhas se organizam em torno de uma brincadeira ou atividade.

A seleção e análise dos episódios usados nas oficinas seguiu balizamentos inferidos especialmente nos trabalhos de Carvalho *et al.* (1996) e de Pedrosa e Carvalho (2005), os quais apresentam procedimentos desenvolvidos especificamente para análise de interações de crianças pequenas que foram videogravadas num ambiente de creche. Esses procedimentos serão apresentados com mais detalhes posteriormente. As oficinas realizadas com os estudantes também foram videogravadas e constituíram o material empírico deste projeto.

O capítulo seguinte a esta introdução apresenta o que foi possível levantar sobre a formação e profissionalização de professores em geral e da condição de professores de creche,

⁶ O procedimento que estamos chamando de oficina é semelhante à estratégia metodológica denominada de ‘grupo focal’, utilizada por muitas pesquisas. No entanto, nosso procedimento se difere daquela por incluir interferências nas dinâmicas do grupo de sujeitos, com intenção explícita de formação profissional. Esta questão será melhor desenvolvida no capítulo da metodologia desta pesquisa.

em particular, comentando as pesquisas encontradas, mais similares ao desenho desta, relacionadas a tal campo profissional. A fundamentação teórica sobre a criança e seu desenvolvimento, a partir da qual se analisou as interpretações dos estudantes sobre os episódios que observaram são encontradas a seguir, bem como a fundamentação para análise do desenvolvimento dos estudantes que participaram deste estudo, os quais mostraram transformações de suas concepções a partir de suas interações durante as oficinas. Em seguida, no capítulo metodológico, descrevemos a organização do formato das oficinas e as decisões teórico-metodológicas de análise dos dados. Dois outros capítulos apresentam os dados construídos, finalizando com as principais conclusões, ainda que provisórias, sobre a pesquisa realizada, a qual nos faz defender as observações com foco nas crianças para a formação de professores.

Para finalizar, é importante salientar que a realização deste projeto veio ao encontro da necessidade de fortalecer a área da educação infantil, recentemente consolidada na UFAL, a partir da elaboração do novo Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação, o que nos levou a buscar parcerias interinstitucionais com grupos de pesquisa que desenvolvem suas investigações sobre a criança pequena e a educação infantil há mais tempo, sendo o Programa de Pós-Graduação em Educação e o Laboratório de Interação Social Humana – LABINT, do Departamento de Psicologia, ambos da UFPE, importantes agrupamentos de pesquisadores que investigam nessa direção. Nossos resultados podem contribuir para elaborar recursos didáticos voltados à formação de professores para atuar em creches. A partir dessa inserção na área de educação infantil e articulação com diferentes grupos de pesquisa apresentados, foram elaborados os objetivos da presente investigação.

1.1 Objetivo Geral

Investigar se a reflexão coletiva de estudantes iniciantes do Curso de Pedagogia, propiciada por oficinas de formação – análise e discussão em grupo sobre cenas videogravadas de crianças pequenas em interação com seus pares e com adultos profissionais da creche – possibilitou transformações nas concepções iniciais apresentadas por eles.

1.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar concepções iniciais dos estudantes de Pedagogia sobre competências de crianças pequenas e processos de desenvolvimento infantil, buscando analisar rupturas e transformações dessas concepções a partir das oficinas de formação.

- b) Identificar possíveis modificações das concepções iniciais de estudantes de Pedagogia sobre o papel dos profissionais atuantes em creche, no decorrer de sua participação em oficinas de formação.
- c) Identificar no decorrer da experiência de formação propiciada aos estudantes de Pedagogia possíveis alterações em suas habilidades de observar e examinar práticas sociais em crianças pequenas de creche, a partir de indícios interpretativos que sejam mais acurados e apropriados às cenas observadas por eles.

A tese aqui defendida considera que: *observações de cenas / episódios de crianças pequenas em situação cotidiana de creche, realizadas por estudantes de Pedagogia, instigadas por questões que orientem seu 'olhar observacional' e lhes possibilitem uma reflexão coletiva sobre a situação observada, constituem instrumento de sua formação docente para a Educação Infantil, uma vez que as observações promovem transformações e mudanças em suas concepções sobre criança, desenvolvimento infantil e modos de lidar com ela.*

2 PERFIL E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CRECHES

Em 1987 foi publicado um artigo (CAMPOS *et al.*) que pode representar um marco no Brasil em direção à profissionalização das trabalhadoras de creches, até então mais chamadas por pajens, apesar de que a nomenclatura tinha suas variâncias entre: atendentes, assistentes, auxiliares, monitoras, recreadoras, recreacionistas, até chegar a educadoras / professoras. Como sabido, naquele ano, o atendimento em creches não era legislado pela Constituição Federal (1988, art. 208), como direito da criança, dever do Estado e opção da família, sendo ofertado assistencialmente. Naquele contexto, não havia exigência de qualificação para esse trabalho e, apenas, uma preferência para que suas ocupantes fossem mulheres e mães.

Nos anos subsequentes o MEC, através da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), desenvolveu uma série de ações e publicações para incrementar e organizar a educação infantil no Brasil, sendo que, para este trabalho, a edição que retratava várias facetas do desafio em se promover uma política de formação docente deve ser pontuada (BRASIL, 1994). Porém, precisamos chegar à publicação da LDBEN/96 (cf. Arts. 30 e 62) para que, ao menos legalmente, se passasse a exigir a qualificação de ‘professor’ para ser responsável por grupos de crianças nas creches. Mas isso não bastou para se constituir, em larga escala, numa identidade profissional para essas trabalhadoras. Apoiando-se no conceito de identidade, conforme Ciampa (1987), que demonstrou as transformações pelas quais ela pode passar ao longo da vida de uma pessoa, Vitoria (1997, p. 114), em estudo anterior chegou à seguinte conclusão:

No processo de construção (social / individual) da identidade das educadoras de creche, estariam envolvidos:

- aspectos mais gerais, como a conjuntura econômica, social e política na qual as creches estão inseridas;
- aspectos de uma cultura e política local, onde a creche pode exercer funções diferentes conforme a população atendida;
- aspectos específicos de cada instituição, com suas diversidades históricas, de condições ambientais e de qualificação profissional;
- aspectos inerentes aos tipos de atividades que ela [a educadora] exerce e como exerce, relacionadas ao cuidado e educação das crianças pequenas nos ambientes coletivos, como rotina, organização de objetos, programações etc.;
- características biopsicossociais do bebê e/ou da criança pequena, por exigir cuidados individuais e contatos afetivos na maior parte do tempo, sendo inevitavelmente o adulto principal mediador do seu desenvolvimento;
- aspectos pessoais, visto que também encontramos grandes diferenças entre as educadoras de uma mesma creche, independente dos investimentos em qualificação profissional.

Na virada deste século, assistimos a uma grande mobilização por parte das universidades e poder público para promover a formação das profissionais que já atuavam nas creches existentes⁷, bem como para construir programas de formação inicial aos profissionais das novas creches em expansão, especialmente nos grandes centros urbanos brasileiros. O Programa ADI – Magistério, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (OLIVEIRA *et al.*, 2004), formou mais de quatro mil auxiliares de desenvolvimento infantil (nomenclatura dada às profissionais que atuavam na rede pública das creches do município e que não tinham diploma de ensino médio), oferecendo um curso presencial noturno e aos sábados. Neste programa, além das disciplinas básicas, outras específicas sobre a criança pequena, a organização do trabalho pedagógico e orientações de atividades apropriadas a crianças pequenas eram ofertadas, devendo as cursistas desenvolverem um trabalho de conclusão de curso, baseado no relato de uma experiência planejada, executada e relatada.

Concomitante a este programa, o Estado de São Paulo desenvolveu um curso de formação de nível superior (graduação em Pedagogia) aos professores da rede que já se encontravam atuantes na educação infantil, chamado PEC - Municípios. Este ocorreu de forma semipresencial e representou uma experiência impar no uso das tecnologias da informação, criando redes e eventos virtuais, tais como videoconferências, combinando-os com a presença de tutorias que supervisionavam as tarefas requeridas dos estudantes em seus ambientes de trabalho. Este programa foi investigado e discutido por Ferreira (2008).

O Programa PROINFANTIL, do MEC (BRASIL, 2005a), inaugurou a possibilidade de formação para o Magistério (nível médio), semipresencial, para todo o país, desde que fossem estabelecidas parcerias entre municípios, estados e o governo federal. O MEC reuniu ao material de outro programa, que já ocorria no mesmo formato, o PROFORMAÇÃO, voltado a professores do ensino fundamental, um material específico voltado a professores da educação infantil. Realizou, por meio de consultorias, um conjunto de cadernos para este fim, até o momento disponibilizado em seu portal e considerado dos mais atualizados para

⁷ Lembrando que anteriormente à LDBEN/96, as creches eram as instituições que atendiam crianças de zero a seis anos de idade. Posteriormente a essa lei, creches passaram a ser denominadas como as instituições que atendem crianças de zero a três anos de idade. Infelizmente assistimos, a partir dessa determinação, a separação das crianças em prédios e instituições diferentes, conforme sua faixa etária de creche ou pré-escola, sem que os professores tenham percebido os prejuízos decorrentes dessa medida. Importante ressaltar nosso repúdio a esse tipo de política pública municipal, a qual, além de exigir maiores esforços de adaptação por parte das crianças a diferentes instituições em tão pouco tempo de vida, impede que crianças de diferentes faixas etárias convivam e interajam em um mesmo espaço.

diferentes usos de formação⁸. Na proposta desse programa, estados e municípios interessados contam com esse material e alguns recursos de assessoria do governo federal, e precisam disponibilizar pessoal, locais e equipamentos para a realização do curso. O PROINFANTIL ainda é ofertado, mas seus resultados vêm sendo questionados: a possibilidade de contratação de auxiliares, para os quais não há requisito de formação específica, tem tornado estes o principal contingente do PROINFANTIL. Ao menos é o que temos observado no município de Maceió⁹.

Como já comentado, a Lei de Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia (2006) instituiu a necessidade da formação de professores para trabalhar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Esta determinação vem ao encontro das leis promulgadas anteriormente, exigindo maior qualificação para o trabalho com crianças pequenas. Interessante observar que, se no Brasil, há maior prestígio do professor quanto maior a faixa etária com que ele trabalha, em alguns países europeus, essa relação é inversa, onde se considera que quanto menor a faixa etária dos educandos, maior deve ser a qualificação do professor (c.f. BRIDGMAN, 1989; HADDAD, 1997). Infelizmente, as iniciativas legais e políticas das últimas décadas ainda não mostraram grande diferencial nas condições de trabalho e qualificação dos professores da educação infantil. É o que revela o relatório publicado pelo MEC/SEB de 2009, onde se encontra, a respeito da formação, a seguinte afirmação:

Mesmo a formação de nível universitário não inclui especialização em crianças de 0 a 3 anos. Assim, embora 71% dos professores das creches registradas tivessem, em 2003, o certificado de docência de nível médio exigido, não há motivo para comemoração. Mesmo professores com formação de nível superior podem não ter experiência com crianças de 3 anos para baixo, ou conhecimentos sobre as suas necessidades educacionais e de desenvolvimento: a faixa etária de 0 a 3 anos constitui uma lacuna na formação. (BRASIL, 2009, p. 52).

Em parte, esta condição não difere daquela encontrada entre professores de outros níveis educacionais. Como escreveu Saviani (2009), desde o início do século XX a formação de professores é precária no Brasil, ao menos quando se trata de qualificar esses profissionais para o trabalho com as classes sociais menos favorecidas. Discutindo um dilema específico da formação de professores, referente à cisão artificialmente criada entre os conteúdos de conhecimentos e os procedimentos pedagógicos, ele escreve que, em se tratando da formação

⁸Na UFAL, temos nos utilizado de parte desse material para a formação dos estudantes de Pedagogia.

⁹ Mas se tem notícia de que a possibilidade de contratação de auxiliares tem sido usada em todo o país.

de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior:

[...] manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas [...] (p. 150).

Em suas conclusões, Saviani (*op. cit.*) alerta para a necessidade de melhorar as condições de trabalho e de valorização do magistério, questões também discutidas por Batista Neto (2005), o qual nos informa que foi na Constituição Federal de 1988 que foi incorporada a visão do docente como profissional do ensino e somente na LDBEN/96 foram definidas, pela primeira vez na história da legislação brasileira, as atribuições do professor. Assim, a longa jornada em direção à profissionalização docente, especialmente dos professores que atuam na educação básica, vem se dando morosamente e enfrentando muitos desafios, os quais envolvem questões relacionadas à formação do professor, às suas condições de trabalho e às políticas públicas educacionais, dentre outras, para se conquistar um nível de qualificação mais satisfatório, por parte dos professores, em todos os níveis educacionais.

A figura do professor e sua formação são alvos dos mais variados tipos de estudos e proposições teóricas, envolvendo elementos também variados, advindos não só das ciências da educação, mas também da sociologia, antropologia, história e psicologia, onde são consideradas determinações (ou expectativas) de ordem pessoal do indivíduo e das conjunturas – ampla e restrita – do ambiente onde ele trabalha. É inegável que a educação infantil vem se ampliando como objeto de pesquisa e especialistas de outras áreas passaram a considerar essa etapa educacional, como a sociologia da infância e nas discussões sobre currículo e formação de professores.

Retomando nosso propósito, interessa-nos a possibilidade de dialogar com alguns desses estudos e proposições, no sentido de verificar se a nossa metodologia de pesquisa pode contribuir, e de que maneira, para a formação de professores para atuar em creches. Não se desconsidera o valor da instrução, da orientação, ou da transmissão de conteúdos consolidados. Busca-se a construção de uma didática mais eficaz, já que parece haver pouca familiaridade do ambiente de formação de professores com as questões educacionais voltadas especificamente às crianças de zero a três anos. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), discute-se o ensino de autocuidado, diversidade de experimentações, desenvolvimento de diferentes linguagens, cuidados com o meio

ambiente, constituição de hábitos saudáveis e princípios éticos, políticos e estéticos como componentes curriculares para o exercício profissional de um professor de creche, tendo como eixos as interações e brincadeiras das crianças.

Por outro lado, a necessidade de formar professores reflexivos e atentos às necessidades individuais dos educandos, se tornou predominante na década de 1990. Zeichner (1993) problematizou a noção da prática reflexiva, criticando a generalidade que esta noção estava tomando e resgatou proposições de Dewey, do início do século XX, o qual já defendia a organização da educação baseada no caráter ativo dos educandos em sua própria aprendizagem. Assim como aquele autor, Schön (1995) verificou a insuficiência da formação inicial para professores e incluiu, na proposta de uma formação continuada, a necessidade de combater as práticas da burocracia escolar (cadernetas, formulários, avaliações com tipos de prescrições estabelecidas), as quais muitas vezes impedem os professores de encarar e falar abertamente sobre as suas dificuldades. A esse respeito, no Brasil, ver a publicação de Hoffman (2000).

Na formação inicial para o trabalho em educação infantil, vimos acompanhando as contribuições destes e outros pesquisadores que discutem a formação do professor, tais como Perrenoud (1999) e sua proposta das competências, e o desenvolvimento de Zabala (1998) sobre as distinções entre conteúdos empíricos, procedimentais e atitudinais, dentre outros. Santomé (1998) também contribuiu com nossas reflexões, ao propor a organização de unidades didáticas integradas, definidas a partir de um ‘diagnóstico’¹⁰ situacional e de metas educacionais que vão além da transmissão de conteúdos. Porém este adverte que a organização do trabalho do professor (ou do formador do professor) baseada nessa proposta exige habilidades mais complexas, como as que permitem a solução de problemas e a tomada de decisões. Temos focalizado, também, o resgate de propostas há muito conhecidas para o trabalho em educação infantil, a exemplo de Fröebel, Montessori, Dewey e Freinet (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et. al.*, 2006).

Além disso, temos acompanhado as pesquisas educacionais que se voltam para investigações sobre o perfil e a formação dos professores, em especial aqueles da educação infantil, baseadas na teoria das Representações Sociais, as quais têm contribuído para elucidar a problemática e os desafios para a formação de novos professores. Esta teoria valoriza os conhecimentos de senso comum, apresentando como o mundo exerce uma ação sobre o sujeito e o sujeito, sobre o mundo.

¹⁰ O termo advindo da área da saúde não é de consenso entre os profissionais da educação.

Nesse sentido, o conhecimento das representações sociais do professor — como um conjunto organizado de julgamentos, atitudes e informações elaborados a respeito de um objeto social com o objetivo de orientar e justificar práticas — assume relevância para orientar políticas voltadas para a formação inicial e continuada do professor. (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 581)

Pensar seriamente na formação e qualificação de profissionais da educação requer a consideração sobre seus universos de conhecimentos, seus contextos, suas concepções ou representações. No campo educacional, os estudos que se apoiam nesta teoria vêm propiciando a elaboração de documentos orientadores das práticas e ou discursos dos sujeitos; utilizam-se questionários, entrevistas, redações, contextualizando-os com elementos concretos do seu cotidiano e de suas condições de trabalho. Apresentamos, a seguir, dois exemplos de pesquisas de nosso interesse que se utilizaram dessa teoria.

Monteiro (2007) investigou as representações sociais de professores de uma rede educacional que tem alguns anos de história na estruturação de sua proposta pedagógica. (A concepção de função pedagógica para a educação infantil apresentada pode ser questionada, dentre outros aspectos, pela rotina apresentada, com divisão entre atividades pedagógicas e recreativas, repouso e dois banhos por dia para todas as crianças.) Para contextualizar sua pesquisa, a autora introduz questões relacionadas à vinculação do cuidar e educar, à ambiguidade na formação profissional (polivalente *versus* especialização), à precariedade da formação, à necessidade de repensar a prática a partir de um embasamento teórico e à desprofissionalização do professor. Ela comparou as representações dos docentes de creches e de pré-escolas, utilizando na pesquisa, além de documentos oficiais daquela rede, o teste de livre evocação de palavras e um questionário com perguntas abertas e fechadas, a partir das seguintes questões: como se tornaram professores da educação infantil; em que ano; se gostariam de trabalhar em outra área; como captam a repercussão de seu trabalho junto aos pais e às crianças; e que diferenças estabelecem entre o trabalho em creches e pré-escolas. Também levantou elementos sobre suas (in)satisfações, relacionamentos, formação e competências. Os sujeitos da pesquisa foram cinquenta professores, sendo vinte e cinco de creches e vinte e cinco de pré-escolas.

O resultado que mais chamou a atenção foi: 54% das professoras estão fora do lugar em que gostariam de estar. Elas se mostram perdidas, sem apoio, com baixa remuneração e com desejo de ascensão social. Poucas se veem tratadas com respeito profissional. Por outro lado, desvalorizam o trabalho das auxiliares, considerando as atividades de higiene, alimentação e repouso como de menor valor, o que mostra a cisão entre cuidar e

ensinar presente nas representações dessas professoras, que indicam a paciência como principal atributo do profissional da creche e a competência, na pré-escola.

Quanto ao sentido que as professoras de creche atribuem ao seu próprio trabalho, o termo *paciência* apresenta-se como elemento principal, considerado como uma virtude do professor, uma qualidade necessária e primordial para o sucesso de seu trabalho. O amor também aparece relacionado à ideia de amor materno. Entre os professores de pré-escola o termo *dedicação* os diferencia dos professores de creche e dos seus auxiliares, com a finalidade de assegurar a profissionalidade e especificidade de seu trabalho. O professor da pré-escola não se reconhece como pertencente a um grupo que poderia incluir o professor de creche.

Apenas 12% dos sujeitos dessa pesquisa que atuam em creche dizem conhecer a legislação vigente, enquanto que 18% dos que atuam nas pré-escolas fazem a mesma afirmação. Um dado obtido nessa pesquisa que também chamou atenção foi que 66% das profissionais consideram a necessidade de formação específica para trabalhar em creche, enquanto 92% consideram essa necessidade para o trabalho na pré-escola.

Sales (2007) investigou as noções de infância, criança, objetivos da educação infantil e papel do professor entre algumas professoras. As noções encontradas mostraram uma representação de infância romântica e descontextualizada e a criança vista como passiva e carente, noções relacionadas a uma supervalorização do papel da família sobre os problemas das crianças. As professoras mostraram uma atitude rígida, disciplinadora, impositiva, autoritária e centralizadora, salientando também a não escuta pelo que as crianças têm a dizer, além da maior valorização das crianças que acatam as suas propostas.

As representações sociais das professoras sobre os objetivos da educação infantil, segundo essa pesquisa, se resumem, por um lado, à educação preparatória para o ensino fundamental, com supremacia das atividades dirigidas sobre as brincadeiras, onde a educação é vista como sinônimo de ensino das letras, números e de disciplina. Por outro lado há a educação “guardiã” (especialmente das professoras de creche pública), o que a pesquisadora relaciona com vestígios da noção de “mal necessário”, ligada a esse segmento.

As atividades de conduzir, transmitir conhecimentos foram citadas predominantemente, em oposição aos preceitos sociointeracionistas que as professoras dizem adotar, com destaque para a valorização do bom desempenho escolar (cognitivo) como condição de futuro sucesso profissional das crianças. As professoras se veem como principais responsáveis por esse sucesso, ao mesmo tempo em que colocam nos pais a culpa pelo insucesso de suas ações. Sales (*op. cit.*) aponta a possível influenciada experiência dessas

professoras como alunas, quando o respeito à autoridade do professor era algo não questionado, porém misturada ao sentimento de desprestígio profissional e à necessidade de reconhecimento, tendo encontrado também que não houve escolha inicial, por parte dessas professoras, para atuar nesse trabalho.

Entre seus resultados, encontrou pouca ou quase nenhuma influência da formação. Argumenta que as teorias implícitas trazidas pela experiência prévia não são facilmente modificadas pela formação e critica os cursos por não considerarem essa experiência. As professoras entrevistadas gostariam de ter estudado concepções de criança, desenvolvimento e aprendizagem infantil, conhecimentos sobre a realidade social. A autora discute esse dado, levantando a hipótese de que os desequilíbrios nas representações sociais provocados pela experiência do cotidiano com as crianças reais levam à necessidade de novas ancoragens. Chega à conclusão de que a “idealização” da infância está possivelmente ancorada em experiências pessoais e o papel de professora, influenciado pela experiência discente. Novos conhecimentos acabariam mascarando antigas representações sociais, gerando um círculo vicioso.

A autora aponta a necessidade de revisão da educação recebida pelas aspirantes à profissão e sugere incluir na formação: contato com a brincadeira (teórica e vivencialmente); questões relacionadas à profissionalidade; estímulo a atitudes sensíveis; aproximação entre teoria e prática; trabalho em nível afetivo; consideração sobre a legitimidade do saber do senso comum (apesar das supergeneralizações e preconceitos); legitimidade das representações sociais e de suas práticas.

Santos (2011) investigou os possíveis conteúdos e estrutura das representações sociais de professores atuantes em creches, na cidade de Maceió-AL. Encontrou elementos que situam a criança no plano dos sentimentos, exigindo do professor apenas habilidades pessoais, concomitante a um discurso de melhoria de sua profissionalização. Encontrou, ainda, que as professoras sabem muito pouco sobre o que é necessário ser feito, efetivamente, como professor, no trabalho com crianças tão pequenas e que a formação inicial recebida não ajudou para essa tarefa.

Na atualidade brasileira, estudos baseados na Teoria das Representações Sociais envolvendo profissionais da educação infantil vêm demonstrar que existe um hiato, uma distância entre o que as professoras concluem a partir de suas observações e experiências e o que as pesquisas têm informado sobre as crianças. Historicamente, no Brasil, as educadoras de creche (assim como outros professores) são marcadas pela pouca qualificação, precárias condições de trabalho, baixos salários, tendo apenas recentemente a oportunidade de construir

uma identidade profissional. Essas educadoras, que hoje devem ser professoras, advindas na maior parte de grupos sociais menos favorecidos (como as crianças a quem geralmente atendem) podem ter nascido e crescido imersas em uma cultura baseada em crenças e valores sobre criança, família, educação e creche que não mais se ajustam às realidades contemporâneas¹¹. No entanto, passam a receber a influência de conteúdos da mídia, da religião, da escola, da sua própria formação profissional, cujas ideias contradizem e influenciam os conteúdos cristalizados de suas representações.

Os programas de formação para professores que atuam ou atuarão nessa área não têm resultado em mudanças significativas nessas representações até o presente momento. Entende-se, assim, a necessidade de mais pesquisas que apontem caminhos mais seguros para essa formação que, em última instância, almejam a conquista da garantia dos direitos da criança pequena, por meio do aprimoramento da qualidade de sua educação. Ainda assim, é possível afirmar que as representações sociais dos professores ligadas à criança pequena, à creche, à função da educação infantil e ao seu papel profissional influenciam seus conhecimentos, os quais precisam ser considerados quando se pretende realizar sua formação.

Na revisão da literatura sobre usos de vídeos ou filmes, como tecnologia facilitadora da formação inicial e continuada de professores, encontramos cursos de TV, estudos de caso, auto-observação, ferramenta de aprimoramento da aprendizagem das crianças, ambientes virtuais para a formação em vários setores da educação. Todos apresentando os benefícios do uso desta tecnologia e às vezes, alertando para seu uso comedido. Porém, nenhum se referiu à creche ou ao uso de cenas videogravadas com foco nas crianças para apreciação por parte de estudantes. Entretanto, uso de videogravações com propósito formativo, a ser observado, discutido e refletido por professores ou estudantes de Pedagogia não é inédito. É possível encontrar acervos de vídeos especialmente editados e baseados na concepção sociointeracionista construtivista do desenvolvimento humano para ilustrar ou mesmo informar sobre diferentes possibilidades de promover a qualidade na educação infantil (cf., por exemplo, CINDEDI, 2002; BRASIL, 2005a).

Foram encontradas, por outras fontes, duas publicações que pareceram mais próximas de nossos propósitos. Trata-se de Tobin, Wu e Davidson(2008) e Jensen (2007, 2011), que desenvolvem pesquisas com uso de vídeos gravados sobre crianças vivendo situações cotidianas em instituições de educação infantil. Estes pesquisadores conseguiram gravar cenas

¹¹ Por exemplo, a noção, predominante em nossa sociedade, do modo de organização nuclear da família (pai, mãe e filhos) como único adequado ao desenvolvimento saudável das crianças, ou a percepção da criança pequena como um ser incompetente, incapaz.

que foram apresentadas a outros atores envolvidos com a área, de diferentes países, e analisando as diferentes percepções e concepções apresentadas pelos mesmos. Nas publicações consultadas, revelaram as diferenças calcadas em valores culturais, no caso destas pesquisas, comparando-se os diferentes países onde as videogravações foram apresentadas e as reações dos sujeitos, investigadas. Fossem formadores de professores, pedagogos ou professores, as pesquisas revelaram a forte influência dos valores culturais específicos de cada localidade para interpretar as cenas assistidas sobre as realidades diversas das suas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROCESSO ONTOGENÉTICO HUMANO

Este capítulo apresenta a base teórica para a análise das reflexões de estudantes ingressantes ao Curso de Pedagogia, bem como para decisões metodológicas que nortearam a construção dos procedimentos investigativos do presente trabalho de tese. As reflexões dos estudantes foram incitadas por observações de videogravações de crianças pequenas, em contextos coletivos de creche, e por perguntas que tinham o propósito de dirigir seu foco de atenção. Por esta razão, não somente a formação docente foi alvo de consideração teórica e revisão da literatura; fez-se necessária a explicitação de aspectos do processo ontogenético de crianças pequenas, mais precisamente, com idades entre zero e três anos, para avaliação da pertinência das reflexões realizadas pelos estudantes e, assim, indicar, possíveis transformações de concepções possibilitadas pelas reflexões.

Esse embasamento teórico também alicerçou a escolha dos episódios analisados pelos estudantes, episódios em que as crianças estão em interação social, em vivências coletivas, com cenas que incitam problematizações de aspectos cotidianos no ambiente da creche e que trazem indícios de processos ontogenéticos em curso. Portanto, ao se selecionar os episódios, tinha-se a suposição de que a reflexão propiciada por eles contribuiria para a formação dos estudantes e para a construção de suas identidades profissionais.

Notar-se-á que a perspectiva sociointeracionista construtivista para a compreensão do desenvolvimento humano permeia toda a fundamentação do trabalho realizado, admitindo-se que tanto os estudantes de Pedagogia, vivenciando uma experiência formativa, como as crianças que são objeto de reflexão dos estudantes, durante a experiência, estão em contínuo processo de aquisições e aprendizagens, portanto, um processo de transformação em que o foco privilegiado são as relações entre pares, entendidos não só como duos, mas como grupos que constituem relações frequentes. O sujeito se constitui por meio das interações com seu meio, que é essencialmente social e histórico.

Interação social é um construto teórico, a partir do qual se busca compreender o que se passa entre sujeitos. Portanto, é um processo inferido que se apoia em indícios propiciados pelos comportamentos dos interagentes. Diz-se que duas pessoas estão interagindo quando o comportamento de um não pode ser compreendido sem o do outro. Assim, somente é possível dizer que A imita B se o comportamento de A for confrontado com o que faz B (CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER e PEDROSA, 1998).

A interação social é uma decorrência de uma característica do ser humano, ou seja, de sua sociabilidade. *Ser social* é regular e ser regulado pelo coespecífico. Daí Wallon afirmar

que o ser humano é biologicamente social (WALLON, 2007). Vários animais, além do *homo sapiens sapiens*, são sociais. Mas, certamente, o modo de ser social difere de uma espécie para outra. No caso do ser humano, a sociabilidade relaciona-se a outro conceito emergente e também constitutivo que é o histórico-cultural. O modo humano de ser social implica algumas características que as autoras mencionadas chamam de princípios da sociabilidade. São eles: orientação da atenção; atribuição de significados; e persistência de significados.

A *orientação da atenção* é um fenômeno em que se recorta parte do ambiente e nele se foca a atenção; diz-se que o ser humano recorta, preferencialmente, o parceiro social ou uma situação social da qual fazem parte diversos parceiros (regulação pelo e para o coespecífico); “um sentido de social como espaço de informação criado pelos organismos dotados dessa propriedade” (CARVALHO *et al.*, 1998, p. 163). A orientação da atenção para o parceiro introduz uma transformação no campo interacional: a transformação da informação em significado em que ações individuais se ajustam e fazem emergir algo compartilhado (co-regulação ou regulação recíproca). Inerente a esse processo tem-se a imprevisibilidade, ou seja, a possibilidade de diversos desenlaces em um encontro interacional.

A *atribuição de significados*, o segundo princípio de sociabilidade humana, é engendrada em face da uma exigência funcional, ou seja, interpretar o comportamento do coespecífico. Potencialmente, o parceiro pode ser um aliado, um rival, um inimigo, colaborador, etc. Há, portanto, uma necessidade de interpretar seu comportamento, sua presença e o conjunto de ações por ele realizado; elas são tomadas como indícios interpretativos, buscando-se antecipar os desenlaces da vida social. Sutilezas de ações e reações servem de sinalizações e podem se desdobrar, de inúmeras maneiras, em novas fontes de significações (CARVALHO *et al.*, 1998).

O terceiro princípio de sociabilidade humana, a *persistência de significados*, emerge de acordos necessários quanto às significações. Isso porque várias hipóteses são lançadas pelos diferentes interagentes; algo é alçado e compartilhado; potencialmente, o que é compartilhado reorienta as ações da díade ou do grupo; o compartilhamento também é atualizado, confirmando o já conhecido ou desdobrando-se em novas significações. Ao mesmo tempo, “joga-se fora” o que não mais interessa ao compartilhamento. Assim, significações são construídas, mantidas, desdobradas, transformadas e, eventualmente, difundidas. Constrói-se uma história do grupo social e onde os vínculos vão se constituindo através do compartilhar ações e intenções, bem como o compartilhar reforça os vínculos (CARVALHO *et al.*, 1998; CARVALHO; RUBIANO, 2004).

Nessa perspectiva, o conceito de interação surge delineado através de pesquisas que demonstram a complexidade do seu estudo, que vai além de contatos diretos ou óbvias constatações.

As explicações teóricas penetram abaixo da superfície em busca do invisível, em busca de um conhecimento do significado das interações da vida humana ao nível mundano e social. “A tarefa da ciência é precisamente descobrir realidades que não são imediatamente evidentes” (Bakan, 1967, p. 144, apud GRAUE E WALSH, 2003, p. 119).

3.1A Abordagem Sociointeracionista Construtivista do Desenvolvimento da Criança: Partindo da Teoria de Wallon

Wallon investigou o desenvolvimento das crianças bem pequenas e atribuiu importância equivalente às condições biológicas e às influências do meio externo, desde a mais tenra idade. Simultaneamente, desde o nascimento, e mesmo antes, o bebê mobiliza os adultos ao seu redor, os quais geralmente interagem com ele através de manifestações emocionais e de afeto, buscando garantir sua sobrevivência.

O caráter contagioso das emoções, que ligam inicialmente os adultos e bebês, se localiza entre os limites somático e representativo. Inicialmente observam-se no recém-nascido disposições internas de bem-estar ou desconforto, para, em seguida, elas organizarem-se em manifestações emocionais (em torno de três meses), visíveis e concretas que, embora tenham características subliminares e mal identificadas, contagiam os parceiros, podendo gerar, no ambiente social, reações análogas, complementares ou antagônicas (WALLON, 1949/1971). As emoções têm o poder de apagar as delimitações interpessoais e são mais primitivas do que a tomada de consciência necessária à conquista de autonomia (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986). Sua função social no princípio da vida é o intercâmbio de parceiros, perdendo em parte o seu poder de comunicabilidade com a aquisição da fala, embora permaneça sua influência no decorrer de toda a vida. Esse parece ser o processo pelo qual se dá o início das interações com os bebês.

Geralmente, os adultos alteram seu comportamento diante do bebê, procurando adequar-se de forma a conseguir alguma comunicação “significativa”, interpretando e dando sentido às suas ações; as reações dos adultos acabam introduzindo, desde o nascimento de um bebê e mesmo antes, as práticas sociais do meio em que está ou será inserido (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2004). Assim, pode-se dizer que o bebê também influencia os adultos ao

seu redor. Paulatinamente, bebê e parceiros adultos ajustam-se e criam “rituais” de interação social, jogos e conversas, que, por seu caráter simplificado e repetitivo, adquirem um formato relacional facilmente reconhecível, capaz de acomodar iniciativas novas e sutis, desdobrando a sequência interacional, ou seja, tornando-a mais extensa, com potencial de aprendizagens mútuas. Pode-se dizer, então, que as reações fisiológicas do bebê acarretam consequências sociais, as quais são tratadas de forma diferente em cada cultura, já demonstrando, desde o início, a íntima relação entre as necessidades do indivíduo e as circunstâncias do ambiente onde vive.

À medida que o bebê se desenvolve, o meio social (e simbólico) adquire paulatinamente maior poder de influência. Isto ocorre conforme o bebê / criança transforma os mediadores simbólicos que construiu nas interações com o meio em instrumentos para novas interações, que tendem a se dar, cada vez mais, no plano simbólico em lugar das reações emocionais impulsivas. Nas creches, a principal vantagem para esse desenvolvimento está no fato de as crianças conviverem em coletividade, podendo interagir com outras crianças de mesma idade, ou de idades diferentes, além da interação com adultos diferentes de seus familiares, ampliando assim a diversidade de interações e experiências que possibilitam a construção de conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmas.

Examinando-se a história da psicologia do desenvolvimento, verifica-se que testes foram desenvolvidos para investigar as capacidades infantis, em especial as cognitivas, medindo basicamente aquelas operações ou atividades que a criança já é capaz de realizar sem ajuda. Wallon, como um verdadeiro etólogo, desenvolveu outra forma de investigação quando buscava estabelecer relações entre as atividades habitualmente realizadas pelas crianças, procurando sua funcionalidade ou um motivo da sua existência (WEREBE; NADELBRULFERT, 1986). Dessa maneira, ele descobriu que o que ocorre nas diversas etapas do desenvolvimento é a predominância de uma determinada atividade, a qual não se encontra ainda bem articulada ao conjunto das habilidades já adquiridas. Ou seja: ao contrário daquilo que os testes buscavam ou buscam medir, a criança normalmente se dedica mais a alguma atividade que não se encontra totalmente sob o seu controle voluntário¹². Essa é a explicação para aqueles comportamentos infantis que se repetem muitas e muitas vezes durante certo período. Poder-se-ia dizer que o desaparecimento da repetição significaria que a criança

¹² Percebe-se que essa noção pode encontrar pontos similares ao que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento proximal”. Porém, é importante salientar que estes teóricos partem de premissas diferentes: enquanto Vygotsky assumiria o processo de ‘internalização’, em que o ser humano vai paulatinamente se inserindo em um contexto social e histórico, Wallon investigou, inversamente, os processos que levam o indivíduo, da fusão com seu meio social à diferenciação e construção de sua identidade.

passou a ter o domínio daquela atividade. “O importante então é buscar, sob as manifestações, a estrutura psíquica que, por um lado, as torna possíveis e que, por outro, exclui a possibilidade de manifestações mais evoluídas” (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986, p. 62).

Tratando-se de crianças muito pequenas, cujas manifestações são difíceis de interpretação, podemos encontrar nestas manifestações uma “pista” que nos ajude a compreender melhor os seus interesses. Certa vez, numa creche, havia uma pequena escada que separava dois ambientes os quais ofereciam alternativas diferentes de atividades para as crianças. Uma criança com idade entre um ano e um ano e meio insistia em subir essa escada e, ao chegar ao seu topo, pedia o colo da professora e sinalizava que queria descer novamente. Após realizar algumas vezes o desejo da criança, a professora comentou: *Fulano não consegue decidir se quer os brinquedos lá de baixo ou daqui de cima!* Certamente ela não estava compreendendo que o “brincar” estava justamente na atividade de subir a pequena escada, capacidade recém-adquirida e não totalmente dominada. Porém, a criança ainda não sabia descê-la sem ajuda.

Segundo Wallon (GALVÃO, 1995), o desenvolvimento se dá a partir de três leis básicas. Apresentando-as de forma resumida, a lei da *integração funcional* determinaria a ocorrência de integração das aquisições ou habilidades da criança, conforme elas ocorrem no decorrer dos estágios, sendo que aquelas de um estágio anterior encontram-se submetidas ao controle das atuais. A segunda lei, da *predominância funcional*, ocorre como no exemplo anterior, quando as habilidades as quais se está tentando consolidar se mostram mais presentes; e a da *alternância funcional* se refere aos momentos mais voltados para o eu, para o desenvolvimento afetivo ou aqueles mais relacionados ao mundo e ao desenvolvimento cognitivo. As instâncias afetiva e cognitiva não se separam, mas se alternam quanto a uma maior influência no decorrer da construção dos conhecimentos (aprendizagens sobre o mundo) e da subjetividade, ou da pessoa (aprendizagem sobre si). Assim é que, no decorrer dos diferentes estágios de desenvolvimento propostos pelo autor, ocorre a predominância da afetividade no primeiro, da cognição (ou interesse sobre a construção de conhecimentos do mundo) no segundo, voltando à afetividade no terceiro, e assim por diante (DANTAS, 1992).

Wallon irá considerar os jogos a partir da primeira lei (integração funcional), como “atividade desintegrada (fora do controle de uma forma superior de atividade) e livre (não subordinada a objetivos exteriores à sua própria realização)”(PEREIRA, 1992, p.15)¹³. Pela

¹³ Também poderíamos desenvolver relações entre as proposições de Vygotsky e de Wallon sobre o papel da brincadeira e, ainda, as proposições de Brougère (2001) para definição de brincadeira de crianças.

sua possibilidade de emergir mesmo depois de integrada aos centros de controle, esta atividade (o jogo) terá um papel importante na construção de visões sobre o mundo e sobre si, conforme essa teoria. “Ao possibilitar o livre exercício de capacidades provisoriamente desintegradas, o jogo favorece a descoberta de possibilidades e arranjos até então inéditos; é nesse sentido que o jogo pode ser definido também como atividade libertadora” (PEREIRA, 1992, p. 15).

Em suas investigações, Wallon se refere à possibilidade de perceber na linguagem verbal, posteriormente construída pela criança pequena, outros aspectos importantes na formação da pessoa e na organização do pensamento (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986). A linguagem é constituída pelo pensamento, ao mesmo tempo em que é constitutiva dele.¹⁴ Por exemplo, a princípio as palavras usadas pelas crianças se apresentam com significação ambivalente ou polivalente. Precisar o significado das palavras implicaria em aprender a coordenar diferentes pontos de vista, o que só acontece na medida em que ocorre a construção do eu; antes disso, observa-se na criança confusões entre *teu* e *meu*, sujeito e objeto, ação sofrida e ação exercida, pois ela muda de papel com facilidade, referindo-se a si mesma, por exemplo, pelo próprio nome, não como “eu”.

Na criança que ainda não fala, os movimentos (clônico e tônico), as ações, as mímicas e as imitações parecem representar os recursos observáveis da vida psíquica em seu início de construção. A tonicidade do corpo, ou seja, as posturas expressam diferentes emoções, as quais provocam reações no outro, efetivando interações.

Wallon (1975) propõe que, concomitante ao desenvolvimento da linguagem, há três diferentes níveis de participação emotiva, conforme a evolução na capacidade dos indivíduos de se diferenciar com o meio e constituir sua identidade. O primeiro nível, o mimetismo, é o da pura participação emotiva, que ocorre por completa simbiose (fusão): o bebê não se percebe como indivíduo separado do que se encontra ao seu redor; ele viveria um mesclado de sensações e reações, quando as interações com o outro são recortadas e paulatinamente significadas. O segundo nível, a simpatia, supõe alguma diferenciação, mas não total: o bebê ou criança bem pequena demonstra vivenciar momentos em que parece se misturar ao outro, contraditoriamente como forma de construir suas próprias diferenciações. Por último, o altruísmo, implica uma individuação de si e do *outro*, que permite discernir, confrontar e combinar os interesses respectivos e isso ocorre em torno dos três anos de idade.

¹⁴ O mesmo será defendido quando se discute a respeito do desenvolvimento e formação de pessoas que se propõem ao exercício da docência na educação infantil, em especial, nas creches.

No mimetismo afetivo, as posturas imitativas exercem importante papel e por meio delas a criança vai se tornando paulatinamente mais autônoma. A imitação é vista assim como um rico instrumento psicológico, precursor do pensamento representativo (WALLON, 2007). Como é preciso parceiros para imitar, evidencia-se o papel das interações sociais como estruturantes do psiquismo infantil. Depois, a simpatia supõe ainda parcialmente a confusão entre o *eu* e o *outro*, mas ela não existiria sem um sentimento de uma diferença. Segundo Wallon, os jogos de alternância entre parceiros auxiliam a dissolver a ambivalência, no conhecimento da reciprocidade das ações, na familiarização com os próprios atos (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986).

O sincretismo *eu-outro*, no decorrer do processo de diferenciação, gera, com frequência, manifestações de oposição ao *outro*, mais claramente observadas em crianças em torno de três anos. Wallon (2007) ensinou que o conteúdo inicial de distinção de si em relação ao *outro* são as coisas, daí se manifestar por vezes, pelas tentativas de a criança ter a posse do objeto que se encontra nas mãos de outro. Porém, verificar-se-á que, quando imersa nas confusões e ambivalências em suas tentativas de distinção entre o eu e o outro, os objetos se mostram mediadores da imitação do gesto do outro. Ocorre conflito entre ser igual/semelhante, ser o mesmo/ser diferente. As oposições surgem como reação a esse conflito e diminuem à medida que a criança passa a acreditar na exterioridade do *outro* e na integridade do *eu*. Por isso, as reações das crianças diante dessas situações não devem ser interpretadas como desobediência ou egoísmo. O altruísmo aparece quando a criança experimenta e descobre aspectos opostos ou complementares a suas intenções e gestos, e pode examinar as emoções correspondentes a si e ao outro. Com essa possibilidade, geralmente conquistada por crianças com idade acima dos três anos, a imitação muda de função.

Esses fenômenos interacionais não podem ser observados, mas sim, inferidos, conforme afirma Pedrosa (1996), ao se observar a criança em interação com outra criança ou com um adulto, na consistência com que certas relações se estabelecem por determinado tempo, nas trocas que se configuram em ações e expressões compartilhadas.

3.1.1 Pesquisas Recentes sobre Aquisições de Crianças nos Primeiros Anos de Vida

No Brasil, as ideias de Wallon passaram a influenciar pesquisadores da área da psicologia do desenvolvimento em meados do século passado e, mais recentemente, vêm ganhando espaço nas pesquisas educacionais. Ramos, por exemplo, parte daquela teoria e acrescenta outro pesquisador, Tomasello (2003), o qual propõe, segundo ela:

[...] as crianças teriam, desde os nove meses, habilidades de compreender o outro como um agente intencional e, mesmo antes de adquirir linguagem verbal, seriam capazes de assumir as intenções, os sentimentos e as posturas do outro e partilhar, dessa forma, suas próprias intenções através de recursos sociocomunicativos de sua competência (RAMOS, 2006, p. 26-27).

Tomasello (2003) chama de “a revolução dos nove meses” (de idade) essa possibilidade de ajustamento às relações com o outro social, que propicia construção conjunta de significados para trocas interativas, as quais resultam da imersão cultural e do ineditismo da experiência vivida conjuntamente. Nessas trocas, os bebês aprendem paulatinamente a coordenar sua atenção para o outro e simultaneamente para um foco comum. É um processo de construção compartilhada que se dá por meio da negociação de significados atribuídos a si, ao outro, aos eventos, fazendo emergir noções características das individualidades em constante transformação. Portanto, o meio, o ambiente não se restringe ao espaço físico; neste há sempre marcas culturais, mesmo nos objetos. Esse meio inclui as trocas sociais que se configuram, junto com o espaço físico, em um contexto de aprendizagens compartilhadas – é o meio de interação social e é meio, enquanto recurso ou ferramenta de desenvolvimento.

Na França, terra natal de Wallon, Nadele Baudonnière (1981) desenvolveram uma investigação a partir da qual puderam demonstrar que a imitação das crianças, com idade até por volta de três anos, dirige-se mais à atitude do outro, do que à simples posse de um objeto. Para esse estudo que se tornou clássico, os pesquisadores prepararam uma sala com objetos e brinquedos triplicados, onde filmaram grupos de crianças em interação. Tiveram oportunidade de constatar que as crianças dessa idade, que imitam, privilegiam as ações do parceiro ao invés do uso do objeto. Elas se esforçam para colocar seu objeto no mesmo lugar, posição e com os mesmos incidentes de execução que ocorreram com aquele que elegem como modelo, levando à grande semelhança de atitudes entre os parceiros. As atividades desenvolvidas nessas interações por imitação se mostraram mais expressivas do que simples intenções.

[...] a postura do outro é que é o alvo da imitação. Quer com referência às imitações nas tomadas e abandonos de objetos, às imitações de atitudes, aos olhares de controle, às imobilizações à espera da realização do acordo postural com o outro, tudo concorre para confirmar essa hipótese (*op. cit.*, p. 31).

Segundo esses pesquisadores, as observações incitam a conceber a imitação nessa idade como um meio de contato social, de acordo entre as crianças, por meio da confusão que cria entre ator e espectador na busca de “simultaneidade” das suas ações. As crianças procuram sistematicamente a ausência de defasagem entre produção e reprodução de suas

ações recíprocas, com precipitações de ritmo da criança menos hábil, por vezes, quando percebe que está atrasada em relação ao desenrolar do que o outro fez. Essa quase simultaneidade só pode ocorrer na medida em que a criança é capaz de antecipar a atitude do outro, capacidade também vista quando ocorreram falsas antecipações, em alguns casos. A simultaneidade é o objetivo visado e a antecipação, seu meio. “A postura é evocadora do papel; pela realização postural simultânea do mesmo papel, espectador e ator vêm a confundir-se, criando assim as condições de intercâmbio social próprio desse período de desenvolvimento” (*op. cit.* p. 31).

Assim, uma das conclusões desses pesquisadores é que uma das características principais da imitação nessa idade é o seu caráter altamente seletivo, ligado às suas finalidades e que essas finalidades diferem segundo os períodos de desenvolvimento. Estamos considerando um período especial da vida em que a fusão com o outro é, ao mesmo tempo, um processo pelo qual a criança pequena diferencia-se dele e, em decorrência, constrói sua identidade.

Carvalho e Pedrosa (2003) compartilham a ideia de que a imitação constitui um dos mecanismos fundamentais de comunicação até o terceiro ano de vida. Elas sugerem a compreensão dos atos imitativos como uma protolinguagem no sentido em que são recursos expressivos e comunicativos que emergem antes da linguagem verbal. Seriam, assim, precursores da representação e da linguagem porque desempenham a mesma função comunicativa que será priorizada, mais tarde, por meio destas. Observando brincadeiras imitativas entre crianças pequenas e também quando tomam o modelo do adulto, os contextos em que se configuram propiciam campos de oportunidades da criança (re)significar e transformar as experiências vividas. Como já apresentado, essas autoras enfatizam a sociabilidade como uma característica humana, e, portanto, as interações como decorrência dessa característica. Num campo interacional selecionado para observação (por exemplo, um agrupamento etário de uma creche), as crianças regulam parceiros e são reguladas por eles. A simples presença de parceiros, mesmo que não haja ações conspícuas entre eles, é potencialmente reguladora de comportamentos, uma vez que suas presenças afetam disposições, interesses, possibilidades etc.

Regulações de ações e reações entre parceiros nos processos interacionais são compreendidas como constitutivas do desenvolvimento humano, envolvendo tanto a interação de crianças como interações de crianças com adultos. Nessa perspectiva, infere-se que as crianças regulam os outros e são reguladas por eles, ajustando suas ações para construir e manter atividades conjuntas quando há esse interesse entre eles. A princípio as crianças são

capazes de se ajustar por meio da orientação do olhar, de vocalizações, de posturas e movimentos que se transformam rapidamente em direção à imitação. Um salto qualitativo se dá com o desenvolvimento da representação e da linguagem, quando a criança se mostra capaz de agir por imitação mesmo quando objetos necessários para tanto estão ausentes. A criança substitui objetos, dando usos inusitados a eles, descolando assim sua função real e os submetendo às suas intenções que agora se mostram como recursos representacionais.

Esse seria o principal modo de a criança estabelecer e manter ‘diálogos’, de dirigir-se ao outro que elege como modelo e sinalizar seu interesse pelo que ele faz. Esse convite, quando aceito, sustenta a construção de uma sequência de ações compartilhadas e a emergência de significados. Frequentemente, diferentes modos de brincar se configuram nesse compartilhar negociado através da manutenção de movimentos que se ajustam, criando diferentes brincadeiras (LUCENA, 2010). A situação de brincadeira se transforma em um rico contexto psicológico para trocas de informações e construção de significados. Por meio dela a criança se torna capaz de interpretar as ações do(s) parceiro(s), o que revela seu caráter social e comunicativo e se apropria, interpretativamente, de práticas de sua macrocultura.

Corsaro (2009)¹⁵, ao desenvolver uma forma própria de observação / participação das atividades de grupos de crianças com idade acima de quatro anos, apresentou os conceitos de “reprodução interpretativa” e de “cultura de pares” para interpretar alguns fenômenos observados. Ele chama de reprodução interpretativa a reprodução de aspectos da cultura em que estão imersas, mas os transformando, ou os reinterpretando de modo singular nos enredos desenvolvidos para seus próprios propósitos. Com isso, as crianças criam uma cultura própria, a cultura de pares, identificadas como sequências de atividades que se repetem em grupos de crianças e são por elas reconhecidas. Lucena (2010) identificou esses processos em sua pesquisa ao observar as interações de grupos de crianças com idade inferior a três anos, descrevendo rotinas e ‘inovações’ nas brincadeiras observadas.

Galvão(2004) também observou cenas de interações de crianças de três anos de idade e interação de adultos e crianças em ambientes de educação infantil, e analisou situações que levam à geração de conflitos, considerando as características que fazem do conflito uma situação de aprendizagem ou uma situação “perversa”. A autora discute a importância da reflexão dos professores sobre os aspectos que geram conflitos, por vezes advindos pelas ações do professor que desconhece as necessidades das crianças, por exemplo, a necessidade de movimento ou “posse” de um objeto, e sobre como os professores podem transformar as

¹⁵ Tanto este autor quanto Brougère investigam a vida das crianças partindo de uma abordagem recente, identificada como sociologia da infância, que dialoga com esta abordagem da psicologia do desenvolvimento.

situações perversas em aprendizagem, na medida em que se pautem em conhecimentos sobre as características desenvolvimentais das crianças.

Também Müller e Carvalho (2009), a partir das proposições de Corsaro, compilaram uma série de estudos envolvendo as interações das crianças, reveladoras de suas capacidades para construção e reconstrução da cultura por meio das brincadeiras; e Oliveira (2011) analisou detalhadamente a constituição de *papéis* sociais, durante as brincadeiras, e suas funções no desenvolvimento, em crianças de 2 e 3 anos.

Outros teóricos que se debruçaram sobre esses fenômenos, e interessados na investigação sobre a vida das crianças, são Graue e Walsh (2003), que fazem a seguinte advertência:

Os significados que procuramos são os significados das crianças, não os dos adultos. Uma dificuldade que as pessoas que trabalham com crianças costumam ter, quando começam a estudá-las, é a tendência para se centrarem nas ações dos adultos relativamente às crianças; assim, o que pretendia ser um estudo sobre as crianças passa a ser uma avaliação das interações dos adultos com as crianças. Os adultos são, indiscutivelmente, parte integrante do contexto das crianças, mas a investigação visa as crianças (*op. cit.*, p. 13).

O grupo específico ao qual este projeto está vinculado tem colecionado um acervo de videograções que têm sido usadas para a investigação de diferentes aspectos, aprofundados em detalhe, que envolvem as interações de crianças e suas construções (LUCENA, 2010; RAMOS, 2010; PEREIRA; LIRA; PEDROSA, 2011; dentre outros). A partir destes estudos, cada vez mais tem sido possível recortar episódios de interações, que podem revelar alguns processos em curso, os quais possivelmente são de interesse para o conhecimento de estudantes de Pedagogia e professores de creche.

Ramos (2006), por exemplo, realça determinados tipos de jogos entre as crianças que demonstram suas ações em brincadeiras coordenadas cooperativas e que parecem instigar uma dinâmica intersubjetiva de relacionamento entre pares, de intenções e de ações dirigidas a um parceiro no desenrolar de uma brincadeira. A atenção entre crianças pequenas é demonstrada por ações imitativas, que se transformam em um modo de compartilhamento de significados entre as crianças.

Como já mencionado, Carvalho e Pedrosa (2003) sustentam que “a imitação é interpretada como um meio para o estabelecimento de contato social, permitindo um acordo entre as crianças que ainda não podem obtê-lo por meios verbais”(p. 321). Essas ideias se coadunam com os estudos de Nadel e Baudonnière (1981) que indicam seras estratégias imitativas recursos predominantemente usados para comunicação e construção de significados entre crianças do terceiro ano de vida, em situações de brincadeira. Dessa forma, as

imitações são veículos de significações entre os pares na brincadeira conjunta e se constituem num meio que propicia os ajustes necessários ao estabelecimento do contato social entre crianças, mesmo antes do domínio da linguagem verbal.

Verifica-se outro tipo de detalhamento das investigações com o estudo de Eckerman e Peterman (2004) que levantaram uma hipótese sobre a atividade imitativa não verbal facilitar o domínio de meios verbais para realizar ações coordenadas. As autoras examinam habilidades sociais, comunicativas e cognitivas que conduzem as crianças ao domínio de interações coordenadas, em crianças americanas, de 16 a 32 meses, não familiarizadas entre si, descrevendo 'embelezamentos', ou seja, ligeiras alterações das atividades imitadas. Em relação às características das falas presentes nas ações coordenadas entre as crianças, destacam-se aquelas que provocaram alguma regulação da atividade do parceiro, incluindo protestos verbais e reivindicações pela posse de brinquedos. A manutenção das ações coordenadas entre crianças pequenas por meio de ações imitativas propiciaria, segundo as autoras, a compreensão do que estão fazendo juntas. O uso da expressão verbal ocorre inicialmente por meio de vocalizações associadas a gestos, posturas e expressões faciais e a compreensão das expressões verbais entre elas ocorreria pelo uso das habilidades para responder às expressões emitidas dentro do contexto de uma brincadeira (ECKERMAN; DIDOW, 1996).

Como se faz notar, nas ações e reações das crianças os sinais comunicativos emergem a partir da atenção dirigida ao outro e são sustentados por ações recíprocas, complementares ou opostas, geralmente sustentadas por recursos corporais. As significações parecem emergir da própria sensibilidade corpórea, como Wallon apontava, a partir dos gestos ou movimentos expressivos, os quais se alternam com os de exploração.

O exercício de observação dos ajustamentos finos e rápidos que as crianças fazem em suas ações na interação com o outro, bem como o desenvolvimento de um olhar que não visa ao indivíduo especificamente, mas ao que se passa na esfera da constituição de significados que emergem a partir das trocas entre indivíduos, como os apresentados acima, estão intimamente ligados a concepções que orientam esse olhar e à interpretação do que se percebe. Wallon (1975) também escreveu sobre a observação investigativa e alerta para que o olhar do pesquisador não seja preconcebido, fixo e restrito, mas que pressuponha uma investigação sistemática, com uma direção específica, que permita interrogar o objeto de forma precisa e em condições determinadas, por meio de questões definidas, com uma proposta de observação planejada. São as formas de reduzir a influência das concepções e subjetividade do próprio pesquisador, que também devem ser consideradas.

3.2 Formação de professores para creches e Ontogênese humana

A formação de um docente é um processo integral que implica em aprendizagens específicas e domínio de um conjunto de saberes. Ser professor é ter competências e habilidades para promover o desenvolvimento, aprendizagens e bem-estar de outros. Em se tratando de um professor de creche, as habilidades e competências implicam, entre outros aspectos, saber lidar com crianças pequenas, de zero a três anos, compreendendo e explicando um processo ontogenético humano em curso. Sem essa compreensão, as intervenções pedagógicas que possam ser realizadas serão incipientes, casuísticas ou inadequadas, porque desprovidas de um saber fazer consequente, que seja ao mesmo tempo *instigador*, promovendo experiências diversificadas e significativas para a criança; e *protetor*, uma vez que ela requer cuidados físicos e afetivos especiais, acolhendo-a e amparando-a em seu percurso inicial.

No presente trabalho, o processo de formação de docentes de creche será tratado como um processo de desenvolvimento humano, em que o saber pedagógico para lidar com crianças pequenas implica mudanças e transformações de suas concepções sobre a criança e sobre desenvolvimento infantil, portanto, implica romper com valores e práticas instituídas, uma herança que insiste em se perpetuar, apesar de avanços que têm ocorrido sobre a compreensão de crianças pequenas a partir das pesquisas que vêm sendo realizadas nessa área. Não se desconsidera a importância dos conteúdos que são oferecidos durante o curso de Pedagogia, mas é dada prevalência ao “saber olhar”, ao “saber observar”, habilidade que não prescinde de conteúdos informacionais, mas vai além deles, porque é necessária uma articulação teórica-empírica, ou seja, compreender as situações (aprendizagens e aquisições das crianças que estão em curso), que se dão “no aqui” e “no agora” de uma interação social.

Numa formação de professores, há que se considerar suas experiências já vividas e as concepções que trazem em suas formas de pensar, perceber, registrar e em suas memórias. Suas concepções são constituídas de aprendizagens anteriores, vivências, reflexões e valores que se misturam em meio a um fazer profissional. Podem ser mescladas por diferentes conhecimentos adquiridos, por noções de teorias cientificamente estabelecidas, e por outras fontes, inclusive informações distorcidas ou transformadas, que se ajustam a valores ou regras morais que foram apropriadas. Tentaremos esclarecer um posicionamento sobre alguns conceitos que envolvem a ontogênese, ao se considerar os adultos, em posição de professores.

Assim como foi discutido sobre a ontogênese da criança, a inter-relação da construção de conhecimentos sobre o mundo e da construção da identidade como processos da

constituição das pessoas no mundo, pode ser explorada entre os processos de significação na formação dos professores, ou mesmo entre pesquisadores.

A teoria de Wallon (1949/1971) permitiu considerar, por exemplo, o contágio de emoções e as diferentes condições afetivas, que podem ser observados entre adolescentes e adultos em ambientes coletivos. Além desse contágio, ousamos aventar as regulações, os ajustamentos finos e rápidos nas interações de jovens e adultos, os rituais culturais, a própria imitação e a brincadeira cumprindo funções importantes nas suas vidas, embora sejam menos investigados por essa perspectiva. Na vida adulta, os conflitos, por exemplo, passam a ser estudados mais frequentemente com base na linguagem oral e escrita, do que os sujeitos têm a expressar, e as interações e vínculos se tornam cada vez mais complexos para uma investigação.

Amorim e Rossetti-Ferreira (2004) ao elaborarem e discutirem o conceito de matriz sócio-histórica, explicitam uma perspectiva de análise do processo de desenvolvimento humano, admitindo que neste processo estejam relacionados elementos sociais, econômicos, políticos e culturais, historicamente construídos e em contínua construção, eivado de práticas discursivas, portanto, um processo de caráter semiótico. Partindo desta perspectiva, evidencia-se a função da linguagem como constitutiva e transformadora da ontogênese.

O papel da linguagem é objeto de estudos e reflexões desde a época de Platão e Aristóteles, até se tornar em nossos tempos e, ao menos, na sociedade ocidental, objeto de especialização e muitas ramificações teóricas e metodológicas. Porém, esta área do conhecimento se mistura muitas vezes com as produções relacionadas às ciências humanas e sociais, visto ser a língua escrita ou falada um dos principais meios de acesso à compreensão de fenômenos que envolvem seres humanos, individual ou coletivamente. De Platão a Descartes, passando por Santo Agostinho, de Locke a Saussure, Bakhtin, Chomsky, Pêcheux ou Lacan, dentre tantos outros, uma história sobre o conhecimento foi construída a partir da linguagem (MARKOVÁ, 2006).

O presente trabalho foca o desenvolvimento de estudantes de um determinado curso da Pedagogia, considerando os aspectos sociais e históricos atuais do que se discute sobre sua formação e buscando apreender suas experiências como sujeitos que já detêm algum conhecimento, quando se lhes propõem oficinas que os desafiam a interpretar as interações das crianças pequenas em um ambiente de creche. Nestes momentos, eles são instados a refletir e tomar posições, coletivamente, sobre os acontecimentos assistidos em vídeo. Essa experiência os leva a projetarem-se como professores, pensando sobre seu fazer profissional.

Almeida (2005) apresenta um breve histórico sobre os filósofos e teóricos que abordaram a questão do conhecimento, em especial sobre o “saber fazer” e os estudos relacionados aos saberes práticos. Aponta que esse paradigma, denominado como racionalidade técnica do século XX, até então hegemônico, deixa de ser suficiente para o exercício das profissões, devido à imprevisibilidade de muitas situações com as quais o profissional se depara. Tais situações vão exigir, além do conhecimento técnico, criatividade, reflexão e tomadas de decisão, dentro dos quais a preparação de professores deve se situar.

Apresentando a Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Moscovici (1978), como uma das teorias que contribui para a elucidação de como se processa a construção de um novo saber, Almeida (2005) explica como elas se constituem em conjuntos agregados de informações sobre um determinado tema, apropriadas pelos indivíduos, os quais se articulam aos seus valores e crenças, e fundamentam suas ações. Elas exercem poder coletivo, pois, conforme a teoria, a fundamentação para ações não é necessária somente para o próprio indivíduo, mas também para as justificativas que ele dá sobre suas interpretações e ações ao seu grupo social, tornando-as cognoscíveis para o outro.

Desta forma, as representações sociais são definidas como conjuntos de ideias¹⁶ que, na interface do individual e do coletivo, orientam pessoas e grupos específicos em suas ações, comunicações e na construção/preservação de conhecimentos úteis à condução da vida em sociedade.

O livro citado de Marková(2006) se propõe a uma reflexão crítica dos conhecimentos construídos em psicologia social, onde esta autora se preocupa e discorre detalhadamente, no decorrer da história, sobre as dicotomias criadas entre indivíduo e coletividade, entre estabilidade e mudanças, buscando demonstrar a necessidade de se superar essas dicotomias para se conquistar um novo patamar de conhecimento. Segundo ela, estas dicotomias têm íntimas relações com os estudos sobre linguagem. A estabilidade e as mudanças numa determinada estrutura de linguagem, as antinomias e oposições de termos e conceitos, atravessaram a história humana conhecida, com ponderações teóricas e filosóficas não superadas. Busca a autora, nos princípios da Teoria das Representações Sociais, um caminho para essa superação.

Como uma teoria de conhecimento social, a dialogicidade baseada na teoria das representações sociais pressupõe que o pensamento social e a linguagem são fenômenos em ritmo de *mudança*, e que os tipos diferentes de conhecimentos sociais

¹⁶ Nem sempre as pessoas têm consciência delas, pois guardam proximidade de suas crenças, as quais podem não ter explicações objetivas.

coexistem na *comunicação*. ... Não importa se for rápida ou lenta, a *mudança*, ao contrário da *estabilidade*, é a pressuposição na qual esta teoria do conhecimento social será construída. A comunicação, por definição, envolve movimentos de pensamentos, transformações de significados e conteúdos do conhecimento. Os tipos de conhecimento mais antigos não são eliminados pelos novos tipos de conhecimentos, mesmo que estes pareçam contraditórios ((MARKOVÁ, 2006, pp. 15-16).

A autora (*op.cit.*) faz uma retrospectiva histórica da construção do conhecimento (científico e filosófico) argumentando que o conceito de conhecimento na filosofia e na ciência europeia sempre teve por base a busca da certeza, do que é imutável e da estabilidade, mesmo quando se buscou estudar as mudanças, e de onde partiu Descartes para propor a validade do conhecimento baseado em evidências. Decorre disto a busca do que seria um conhecimento universal e, em se tratando dos seres humanos, das suas capacidades cognitivas inatas.

Nesse processo, filósofos e pesquisadores problematizaram, ao longo dos séculos, a capacidade cognitiva humana para a apreensão da realidade, relacionando-a aos sentidos (à percepção), ao conceito de representação mental e à linguagem. No percurso histórico que desenvolve entre os primeiros capítulos de seu livro, em nota sobre as contribuições de Locke para o entendimento da linguagem, por exemplo, Marková escreve:

O que as palavras fazem, entretanto, é gravar os pensamentos, comunicá-los aos outros, e fazer com que o Eu seja entendido pelo Outro. Acima de tudo, as palavras são sinais ou representações da realidade e é o poder construtivo da mente que gera essas representações. Em muitos exemplos sobre esse processo construtivo, ele chamou sempre a atenção para a experiência humana. Portanto, é a experiência que permite a mente selecionar os aspectos relevantes da realidade em determinados objetivos (*op. cit.*, p. 130).

No entanto, a linguagem representou e representa, neste cenário, uma problemática específica quanto ao seu papel na construção do conhecimento. Segundo Marková (*op. cit.*), desde Locke, a linguagem é questionada pelo seu caráter ambíguo, ambivalente, transitório. Dirá Bakhtin (1999), polissêmico. Na continuidade da busca de definição epistemológica para investigar as mudanças, e não a estabilidade, a autora destaca Saussure, como alguém que distinguiu uma linguagem mais estável e estruturada, vinculada a um fenômeno social, de outra fluída, a falada, vinculada às formas de expressão de cada indivíduo. Depois de considerar outros trabalhos que também discutem essa questão, ela se insere entre aqueles que defendem que ambas as linguagens (a social e a individual) são interdependentes.

Porém, em ambas, ainda há que se problematizar a questão das antinomias, ou opostos, derivando posteriormente a noção de contradições. Não haveria sentido em um

conceito sem seu oposto ou complementar, como encontrado inclusive na filosofia chinesa (MARKOVÁ, 2006, p. 69). Hegel, segundo a autora, foi dos primeiros a contribuir para o desenvolvimento do pensamento dialético, o qual permite a busca da compreensão sobre as relações entre os opostos. Ela também cita Wallon como pensador dialético que defende a proposição de que as crianças pensam por ‘pares’. Para o nosso propósito, interessa ainda a menção que Marková (*op. cit.*) faz a Jakobson, Wittgenstein, Vygotsky e Bakhtin para definir a proposição de que a fala e a disposição de opostos, são formas de pensar.

Entretanto, outras correntes científicas continuaram se desenvolvendo com base em sequências ou escalas de significados, e não necessariamente polarizando as oposições. Há uma substancial diferença epistemológica entre os dois tipos de abordagem, definindo-se por uma metodologia qualitativa ou quantitativa, de conteúdo ou de discurso, para a obtenção / construção, tratamento e análise de dados.

Zittoun (2009) é pesquisadora que, ao apresentar uma reflexão sobre metodologia para investigação das dinâmicas de transição da vida, relaciona-as aos conhecimentos disponíveis ou restritores para o sujeito. Admitindo princípios de Vygotsky, assume que os cursos de vida não são caracterizados por formas regulares e progressivas, mas principalmente por momentos em que as continuidades são interrompidas, reorientadas, ou desafiadas, os quais provocam bifurcações que podem levar o sujeito a desenvolver novas condutas e ressignificações, exigindo novas respostas ou reações a tais desafios. São esses processos que a autora chama de *transições*. Entendemos essa proposição como semelhante ao papel das crises no desenvolvimento das crianças.

Enfim, alguns processos identificados a partir dos estudos sobre a criança pequena podem, também, ser identificados, nas experiências de vida dos adolescentes e adultos, ao menos no que se refere à sociedade ocidental, da qual pertencemos. Como afirmou Wallon (NADEL; BODONNIERE, 1976), o desenvolvimento humano, iminentemente social e biológico, ocorre durante todo o período da vida. Este desenvolvimento não poderia ser representado em uma curva ascendente, mas sim, como um processo permeado de crises, conquistas e fracassos, sempre envolvendo simultaneamente os aspectos emocionais e cognitivos. Além disso, Wallon (1949, 1971) trouxe a perspectiva de que, no processo de desenvolvimento, cada aquisição representa a perda da possibilidade de outras.

Por exemplo, professores e estudantes se identificam com momentos de se perceberem mais frágeis ou competentes, sentirem momentos de uma necessidade de apoio afetivo maior ou necessidade de expressar uma realização. Podemos interpretar essas vivências como momentos de fusão ou diferenciação, tal como Wallon (1949,1971) proferiu

em relação às crianças pequenas. Ou seja, adultos e crianças experimentam momentos em que se encontram ‘mais desenvolvidos’ e outros em que sentem ter ‘regredido’ quanto a suas capacidades.

Da mesma forma, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky (1984), poderia nos ajudar a compreender que as possibilidades de desenvolvimento humano variam conforme os parceiros com os quais o sujeito se relaciona, seja para desenvolver uma tarefa, ou para um momento fortuito. Vygotsky, tanto quanto Wallon, considera o meio como inerentemente social (e histórico); porém, enquanto na teoria de Wallon (2007) estudamos os processos pelos quais a pessoa constrói sua identidade *diferenciando-se* do outro, na teoria de Vygotsky (1991, 1993) estudamos os processos pelos quais a pessoa *internaliza* aspectos do meio, mediada pelo social.

A partir dos estudos apresentados aqui, é preciso considerar que tanto as crianças quanto os adultos estão em constante e permanente desenvolvimento, e este processo é concebido como uma dinâmica de mudanças, transformações, novas aquisições, com sujeitos ativos, ou seja, apropriando-se do meio de modo interpretativo, construindo e reconstruindo as informações que lhes chegam, tendo a linguagem papel crescente na organização dos pensamentos, representações, conhecimento etc. A sociabilidade, considerada como característica eminentemente humana pressupõe influências recíprocas entre indivíduos que interagem, mesmo quando não há indícios conspícuos de suas influências. Do ponto de vista da investigação, entretanto, essa inferência exige um recorte empírico que permita problematizar um conteúdo de reflexão, e esse recorte pode circunscrever relações entre as próprias crianças, ou entre elas e os adultos, ou entre adultos e adultos. Adotando-se uma abordagem interacional, o foco de investigação se desloca dos indivíduos e recai sobre o que ocorre entre eles, na busca de elucidação de seus processos, configurações (por exemplo, em uma interação resvalada por conflitos, ou por cooperação), como fatores que participam dos resultados observados, do desfecho dos eventos.

Observa-se, por exemplo, que poucas pessoas em nossa cultura concebem a possibilidade de crianças muito pequenas conviverem em ambientes extra familiares e interagirem entre si, construindo conhecimentos, significações, com pouca influência da ação direta dos adultos. Apesar dos conhecimentos hoje disponíveis sobre as capacidades das crianças, adultos lidam com a criança com se esta fosse passiva, com enorme dependência, sem objetivos ou recursos próprios; um indivíduo em projeto de formação para ser pessoa.

Nesse sentido, a análise de cenas recortadas de videogravações, que evidenciam a ocorrência de interações de crianças ou de crianças e adultos, feita por estudantes iniciantes de

um curso de Pedagogia, instigará uma reflexão sobre a criança, seu desenvolvimento e sobre possibilidades de agir com elas de um ponto de vista pedagógico. Pedrosa (2009), por exemplo, apresenta a interface de suas pesquisas com as práticas da educação infantil, trazendo uma contribuição para elaboração de uma proposta pedagógica mais aproximada dos interesses e necessidades das crianças pequenas.

As reflexões suscitadas por observações de crianças em situações cotidianas de creche, instigadas por questões que orientem o olhar dos observadores que dialogam sobre suas interpretações poderão contribuir no sentido de uma transformação sobre as concepções que eles têm das crianças pequenas, de seu desenvolvimento, das práticas pedagógicas pertinentes à educação infantil e do que dizem sobre estas.

4 MÉTODO

Para um melhor entendimento das informações sobre a pesquisa, sistematizadas neste capítulo, inicialmente apresentamos um resumo do percurso realizado de modo a contextualizar algumas escolhas realizadas em detrimento de outras tantas possíveis.

A preocupação, de início ao fim, foi voltada para a necessidade de se encontrar didáticas apropriadas e eficientes para formar e preparar aspirantes a professores para o trabalho educacional junto às crianças que frequentam creches, ou seja, aquelas com idade entre zero e três anos. Com base na experiência profissional das pesquisadoras, doutoranda e orientadora, com vários anos de atuação junto a crianças pequenas em ambientes institucionais, foi possível identificar que uma das maiores dificuldades encontradas entre as educadoras de creche para conduzir o trabalho pedagógico se devia à falta de conhecimento sobre a criança pequena, suas necessidades, motivações, possibilidades, modo de apreensão de seu entorno sociocultural, capacidades emocionais, intelectuais, motoras e sociais etc. Em face disso, optou-se por promover experiências de observação e discussão sobre crianças em situação cotidiana de creche, explorando aspectos que não são frequentemente observados ou compreendidos.

Assim, desenhou-se um procedimento de pesquisa que ao mesmo tempo fosse propiciador de uma experiência de formação para estudantes de Pedagogia direcionada ao atendimento de crianças em creche e permitisse, também, avaliar se a proposta instigaria mudanças relevantes nas suas concepções sobre crianças e, em decorrência, sobre práticas pedagógicas de atendimento educacional institucional a essa faixa etária. Defende-se aqui que a experiência visando à atuação profissional com crianças de creche deve fortalecer o conhecimento sobre crianças pequenas e que este seja adquirido por meio de observações do que estas fazem e de como reagem, em situações cotidianas de convívio coletivo, observações que instiguem uma reflexão sobre processos de aprendizagens e aquisições nessa faixa de idade.

A construção de um programa de formação profissional para habilitar estudantes de Pedagogia a serem profissionais de creche constituiu o primeiro esforço do presente trabalho. Algumas tentativas foram discutidas e experimentadas. O formato escolhido – oficinas de observação e discussão, orientadas por um roteiro de perguntas, que será exposto mais adiante –, resultou em uma pesquisa piloto realizada com estudantes de Pedagogia, mas que não integraram o grupo de participantes que veio a ser constituído, em seguida, para a pesquisa propriamente dita. Na pesquisa piloto, que teve a realização de três oficinas, participaram

nove estudantes na primeira oficina e cinco estudantes nas duas seguintes. Elas se constituíram em um grupo voluntário, mas heterogêneo, porque havia participantes que estudavam desde o segundo período do curso, até o oitavo, variando também entre as turmas do matutino, vespertino e noturno do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que é organizado em períodos semestrais.

4.1Sujeitos

Participaram da pesquisa doze estudantes na primeira oficina e seis, dentre os primeiros, nas demais oficinas, matriculados no primeiro semestre do curso matutino de Pedagogia da UFAL, todos voluntários. Além dos seis estudantes mais presentes, uma que não participou da primeira, esteve presente apenas na oficina 6.

Eles foram convidados pela pesquisadora que planejou a realização das oficinas num horário vago dentro da grade de oferta de disciplinas daquele semestre (2012.1), permitindo, se assim o desejassem, a participação de todos os alunos dessa turma. Os estudantes desse período não estavam acompanhando disciplinas específicas da Educação Infantil, nem sobre desenvolvimento humano ou aprendizagem. Encontravam-se no primeiro mês do curso em que se oferecem as disciplinas de fundamentos históricos e filosóficos da educação, as tecnologias da informação e comunicação, profissão docente e organização do trabalho acadêmico, além de uma disciplina chamada 'projetos integradores', destinada a realizar a coesão entre as disciplinas do semestre.

Na primeira oficina, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual se informava o objetivo do trabalho e se explicitava a possibilidade de desistência do participante em qualquer fase do trabalho. Informavam-se ainda os riscos e benefícios possíveis advindos da experiência (Apêndice A).

A seguir, apresentamos as datas em que as oficinas foram realizadas e a frequência dos participantes.

Quadro 1- Data das oficinas e frequência dos participantes.

Data da oficina / Participante*	MARÇO		ABRIL			MAIO		JUNHO		Total - 09
	16	30	13	20	27	11	18	01	05	
Alex	X	X		X	X			X	X	06
Ana	X	X	X	X		X	X	X	X	08
Gina	X	X	X	X	X	X				06
Mari	X	X	X	X	X	X		X	X	08
Stef	X	X	X	X	X	X	X	X	X	09
Silvia	X		X	X						03

Andrea	X									01
Janice	X									01
Lais	X									01
Luara	X									01
Marta	X									01
Rosa	X									01
Katia						X				01
Total	12	05	05	06	04	05	02	04	04	47

* Nomes substituídos para proteger a identidade dos participantes.

Uma observação relevante é que as três últimas oficinas foram realizadas depois de deflagrada a greve dos professores das universidades federais o que provavelmente interferiu na baixa frequência à sessão do dia 18 de maio. Foi necessário novo contato com os participantes, informando a continuidade do trabalho, muito embora a universidade estivesse em greve.

Na primeira oficina, além da leitura e assinatura do TCLE, foi solicitado aos estudantes que preenchessem um formulário de identificação (Apêndice B), em que se perguntava: nome; contatos (telefone / endereço eletrônico); idade; local de nascimento (cidade / estado); cidade em que reside e há quanto tempo¹⁷; (se trabalhava) local de trabalho e cargo que ocupava; descrição sucinta das atividades que desempenhava no trabalho; ocupação e escolaridade dos principais provedores do lar onde reside; se frequentou uma instituição de educação infantil e se se lembrava de alguma experiência dessa época; se teve experiência como professor do ensino fundamental e/ou da educação infantil; ou como auxiliar/estagiário; em caso positivo, idade das crianças com que trabalhava e tempo de experiência com elas; se recebeu formação continuada e quais temas foram abordados.

Daqueles participantes mais frequentes, pôde-se estabelecer o seguinte perfil: a idade predominante dos estudantes variou entre 17 e 19 anos, com exceção de uma estudante mais velha; todos eram residentes em Maceió. Houve a participação de um estudante do sexo masculino¹⁸. Porém, alguns deles podiam ter feito o curso de magistério e por um lapso isso não foi perguntado no formulário de identificação dos participantes. Quatro dos seis participantes mais frequentes responderam ter frequentado a educação infantil quando crianças, quatro tinham experiência em docência ou como auxiliares, e três deles, em Educação Infantil. Suas ocupações à época da realização das oficinas, além do curso que frequentavam, eram diversificadas e nenhum participante trabalhava em creche ou pré-escola.

¹⁷ Muitos estudantes do curso de Pedagogia da UFAL / Maceió residem e trabalham em outras cidades do Estado de Alagoas, cujas condições de vida e de trabalho são diferentes daquelas encontradas na capital do Estado.

¹⁸ É importante informar a presença do rapaz nas oficinas. Porém, como procuraremos esclarecer no decorrer deste capítulo, decidiu-se não contemplar no texto as questões de gênero uma vez que desviariam do foco da análise aqui pretendida.

As demais informações obtidas por meio do Formulário de Identificação não se mostraram relevantes para a análise dos dados efetuada.

Quadro 2 - Perfil dos estudantes do primeiro período do curso de Pedagogia que participaram da pesquisa

Nome (idade)	Ocupação	Ocupação de seus provedores	Frequentou educação infantil?	Experiência de trabalho em educ. infantil
Alex (18)	Estudante	Agentes administrativos, pai com EF incompleto e mãe com Superior completo	Sim, brincava	Não como professor, sim como auxiliar ou estagiário
Ana (17)	Aux. Adm. em colégio particular	Mãe tem magistério e Psicologia incompleto	Sim	Sim, como auxiliar em turma de jardim I e como professora de inglês no EF.
Gina (17)	Professora de reforço para EF, em casa	Pai bombeiro, ensino médio, aposentado	Não	Não
Mari (17)	Bolsista em laboratório de tratamento de feridas	Mãe do lar, EF completo	Sim, lembra-se de uma bronca que levou da professora	Não
Stef (19)	?	Pai pedreiro, EF completo	?	Sim, auxiliar ou estagiária
Silvia (29)	Recepcionista de hotel	Servidor público, superior completo	Sim	Sim

É pertinente considerar aqui algumas semelhanças e diferenças entre o que estamos chamando de “oficinas” e o que pode ser encontrado na literatura sobre “grupo focal”. Este pode ser definido como uma composição de pessoas que se reúnem, interessadas em um tema que se torna foco da reunião em suas discussões. Pesquisadores convidam pessoas interessadas em um determinado tema para que conversem sobre ele, mediadas e/ou coordenadas por eles. As características do grupo focal são: composto de pequenos grupos; com objetivo de identificar percepções, compreensões, sentimentos, atitudes; parte-se de que nesse contexto é possível gerar novas ideias; a interação e participação de todos é estimulada; é conduzido por um moderador experiente que se mantém neutro, que planeja o encontro; o moderador não deve inibir o fluxo das ideias; a dinâmica das interações dos participantes é a peça chave. Como escreveu Gatti (2005, p. 09), no caso da condução de um grupo focal: “O que ele não deve é se posicionar, fechar a questão, fazer sínteses, propor ideias, inquirir diretamente.” Como se verá na descrição do procedimento, as características acima estão presentes em nosso planejamento; porém, conduzimos uma intenção formativa, com instigamentos bem definidos em certo momento, e sínteses ao final de cada encontro. Por isso, nos parece mais apropriado o uso do termo “oficinas”.

Inicialmente havia sido programado que as oficinas ocorressem semanalmente, o que não foi possível, devido a alterações de horários por parte de outros professores e a feriados, o que pode ter influenciado na manutenção do grupo de estudantes que participou da primeira oficina. Visto a necessidade de cumprir eticamente a condição de voluntariado para participação desta pesquisa, conseguimos um número pouco menor do que o mínimo recomendado para grupos focais, apesar da participação promissora na primeira oficina. Conforme recomendação de Gatti (2005, p. 22), um número ideal para participantes estaria entre seis e doze pessoas.

Por outro lado, a participação de um menor número de pessoas se revelou positiva, na medida em que elas puderam falar mais e todas tiveram oportunidade de falar em cada uma das oficinas, o que não ocorreu na primeira. Considerando-se que cada oficina ocupou em torno de duas horas, entre atrasos dos estudantes, exibição dos vídeos, seus registros escritos e suas falas (o procedimento desenhado para todas as oficinas será descrito mais adiante), a garantia para que todos falassem, caso houvesse um número maior de participantes, ocuparia um tempo muito maior, o que poderia tornar inviável a realização das oficinas, visto o caráter voluntário por parte dos estudantes. Nas oficinas da pesquisa piloto, estas chegaram a durar em torno de quatro horas. Além disso, com a participação de um número menor de pessoas, tanto a pesquisadora quanto os participantes criaram um vínculo positivo, permitindo maior espontaneidade de todos.

Assim, assistimos a uma dinâmica atípica na primeira oficina (com doze participantes, embora nem todos tenham falado) e na sétima, quando compareceram apenas duas estudantes, fato que nos levou a realizar uma oficina a mais do que as previstas. Nas demais, tivemos a participação de quatro a seis estudantes, os quais demonstraram interesse e envolvimento em relação aos episódios exibidos em cada uma das oficinas.

4.2 Recursos

Além de folhas de papel para registros por escrito, foram usados computador, datashow e câmera de vídeo; esta última para registro das próprias oficinas com os estudantes nos momentos em que discutiam os episódios assistidos. O material principal desta pesquisa, entretanto, foram os recortes de videograções realizadas em uma creche do município de Recife (PE), os quais se constituíram em episódios, que serviram de material empírico instigador para as discussões do grupo pesquisado. A observação de segmentos selecionados

de videograções constituiu o procedimento para incitar os estudantes de Pedagogia em reflexões sobre a criança pequena, seu desenvolvimento e modo de lidar com ela.

O uso de segmentos videogravados (episódios), envolvendo interações de crianças em creches tem se mostrado profícuo para compreender a realidade vivida por crianças pequenas, que não falam ou ainda falam pouco, e como se desdobram seus processos de desenvolvimento. Este tipo de análise de cenas de interações infantis tem se revelado como um recurso privilegiado para elaboração teórica, ao demonstrar estratégias usadas pelas crianças, até então desconhecidas, para monitorar situações interacionais, como adequação a turnos simples de interação, oferta de um objeto a título de convite para brincar e ricas expressões vocais, faciais e gestuais (CARVALHO *et al.*, 1998). Embora com uma tradição relativamente recente, até em função do desenvolvimento tecnológico para uso nas pesquisas, as videograções de crianças em espaços coletivos habitualmente frequentados por elas e/ou em situações experimentais permitem ao pesquisador assistir a mesma cena quantas vezes precisar, voltar a cenas anteriores que possam explicar um determinado fenômeno, assistir a mesma cena em *slowmotion* ou avançando rapidamente, enfim, permite usar recursos que maximizam alguns aspectos da observação, apesar da perda de outros, como a direção dos sons, os cheiros, ou outros aspectos não captados ao redor do recorte feito pelas cenas videogravadas.

Esse uso tem exigido certo aprendizado, por parte dos pesquisadores, quando vão a campo para “filmar”, que envolve a definição cada vez mais clara e precisa do objeto e dos objetivos da pesquisa, bem como a construção de um *modus operandi* ao se fazer o contato com o ambiente, com as pessoas envolvidas, de forma a interferir minimamente naquela realidade, ao mesmo tempo respeitar aquelas experiências vividas pelas pessoas envolvidas, o que faz parte da construção de uma ética para esse tipo de investigação (CARVALHO *et al.*, 1996). A análise das videograções efetuadas também transcorre em um processo de construção metodológica e teórica, permitindo o recorte de episódios, dentro de um contínuo de cenas, de modo a perscrutar as interações das crianças, considerando suas habilidades e conhecimentos que estão presentes ou sendo construídos a partir delas (PEDROSA e CARVALHO, 2005). Assim, tem-se desenvolvido o que hoje se chama de análise microgenética, que permite identificar e acompanhar sutis transformações do desenvolvimento humano.

Dentre as pesquisas que têm se utilizado dessa metodologia, além das já citadas, estão aquelas realizadas por Rossetti-Ferreira *et al.*, (2004), que desenvolveu uma proposta teórico-metodológica para a compreensão do desenvolvimento humano, baseando-se na maneira

como as múltiplas significações vão se constituindo no desenrolar das interações, as quais se apresentam como uma rede envolvendo elementos individuais, do ambiente imediato e de outros ambientes, como o familiar, o de um grupo local e o ideológico. A partir dessas pesquisas, o grupo vem contribuindo com a noção ainda pouco difundida de que bebês são capazes de interagir entre si de maneira colaborativa, não só conflituosa.

Considerando o cenário atual de desenvolvimento tecnológico, o uso de material audiovisual para o aprimoramento docente também se constitui matéria recente de investigação. Admite-se que o uso de imagens tem um poder informativo e formativo com potencial instigador de reflexões de temáticas de interesse do processo formativo. Assim, os episódios de crianças pequenas em interação serviram de material empírico observacional para os participantes das oficinas, que assistiam, analisavam e compartilhavam suas percepções e interpretações a respeito das crianças.

Dentre os episódios apresentados, alguns já tinham sido recortados para outras pesquisas. Outros foram constituídos especificamente para esta pesquisa. Ao todo, foram selecionados dez episódios, porque na nona e última oficina foram apresentados dois episódios, os quais tinham uma relação entre si, pela presença das mesmas crianças, no mesmo local, com um distanciamento de tempo entre eles, de uma semana.

A seleção dos episódios foi realizada a partir de amplo material videogravado que compõe o banco de imagens do Laboratório de Interação Social Humana (LabInt / UFPE). Esse banco de imagens é formado por cenas de situações cotidianas em creches ou pré-escolas, ou situações planejadas em que o ambiente é preparado e organizado com materiais específicos, deixados à disposição das crianças para seu manuseio, com ou sem sugestões de brincadeiras, visando a objetivos diversos de um grande número de investigações já realizadas. Há, portanto, material videogravado em diferentes grupos etários; por esta razão, inicialmente foi necessária uma seleção sobre qual material seria assistido para se proceder à escolha dos episódios que dariam suporte empírico às oficinas. Optou-se por restringir essa procura em um conjunto de videografações de um único Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), focalizando o trabalho em dois grupos etários que correspondiam ao grupo do Berçário (crianças com idade entre oito meses e um ano e sete meses) e ao da Sala 1 (crianças com idade entre um ano e dez meses e dois anos e sete meses), filmados em sessões de observação com duração média de trinta minutos, em situações cotidianas de atividades livres.

A princípio, a observação das cenas videogravadas tinha a pretensão de familiarizar a pesquisadora com o material disponível e sensibilizar seu olhar para detalhes ou mesmo

episódios inteiros que parecessem produtivos para seus propósitos de pesquisa, visando à formação de educadores. Era, portanto, uma observação “flutuante”, mas ao mesmo tempo interessada.

A partir dessas primeiras observações, elaborou-se uma listagem de possíveis cenas que poderiam servir aos propósitos do presente trabalho. Eram cenas que evidenciavam: imitação; ações coordenadas cooperativas entre crianças; sinais do início de surgimento da representação e da linguagem verbal; ações das crianças que demonstram a captura de aspectos da sua cultura; imaturidade motora favorecendo novas interações; interlocução ativa entre crianças por meio de gestos, movimentos e expressões; ações de oposição por parte das crianças em relação a uma ação de outra criança ou de um adulto; criação de rituais lúdicos (construção e manutenção de brincadeiras); antecipações, expectativas e possíveis interpretações da criança sobre ações de outra criança; construção de conhecimentos sobre eventos físicos; transmissão de significados de uma criança para outras crianças; construção e reprodução de regras na brincadeira entre as crianças; possíveis ações mediadoras dos adultos presentes nos episódios; e objetos e organização do espaço como mediadores das interações. Algumas cenas também chamaram atenção ao se revelarem como exemplos de adequações pedagógicas por parte das educadoras, assim avaliadas a partir do referencial teórico sociointeracionista construtivista do desenvolvimento.

Todas as sessões videogravadas das turmas do berçário e sala 1 daquele CMEI (total de nove) foram assistidas, sendo feita uma transcrição genérica e simplificada de cada sessão, sinalizando-se os momentos (em minutos e segundos) em que existiam cenas que se revelavam como episódio em potencial, a ser recortado para os fins desta pesquisa. Esse material ainda era muito extenso e, portanto, tornou-se necessária a escolha de episódios a serem usados nas oficinas, compatibilizando-os com possíveis temáticas dentre uma listagem inicial de temas relevantes a serem trabalhados com os estudantes, anteriormente elaborada. Houve uma preocupação de selecionar episódios que propiciassem reflexões de temas caros à educação infantil como, por exemplo, o caráter lúdico das interações, as competências sociais e comunicativas de crianças pequenas, seu modo de aquisição e aprendizagem sobre eventos físicos e apropriações culturais.

Além disso, os indícios de comportamentos que sinalizassem tais processos não poderiam ser efêmeros; deveriam ter certa durabilidade de modo a ser capturado por observadores ainda inexperientes. E o recorte do segmento da videogravação deveria ter uma extensão que permitisse aos observadores, os estudantes voluntários, se familiarizarem com as cenas que assistissem pela primeira vez. Por outro lado, o episódio não poderia ser longo

demais, para que os participantes não se perdessem em um volume muito grande de informações visuais. Ainda como balizamento das escolhas, os episódios deveriam representar uma instância empírica reveladora de um processo em curso de modo a permitir reflexões mais processuais. Considerou-se um recorte de bom tamanho, aquele com duração entre três e cinco minutos. No entanto, não conseguimos evitar que boa parte deles ultrapassasse esse tempo.

Os episódios selecionados foram em número equivalente ao número de oficinas, conforme pode ser conferido no quadro abaixo. Fez exceção a essa regra os episódios exibidos na oficina 9, em número de dois, em face do caráter peculiar que se queria explorar, ou seja, a construção de uma brincadeira que foi retomada uma semana depois e incrementada com novas ações a partir de novo material mas que serviu aos mesmos propósitos do brincar. Acreditando facilitar o entendimento para o leitor, cada episódio será descrito resumidamente no capítulo de resultados da pesquisa.

Quadro 3 -Episódios, duração e tema pretendido para discussão de cada oficina.

OFICINAS	EPISÓDIOS (Nome atribuído)	DURAÇÃO	TEMA DE DISCUSSÃO PRETENDIDO
1	Eu também quero experimentar	04min05	Ajustando-se à proposta feita ao grupo
2	Subindo no berço	5min39	Sintonia fina entre parceiros
3	Você bota e eu derrubo	06min43	Construindo com parceiro uma brincadeira (1)
4	Almoçando no berçário	7min	Inserção de práticas sociais
5	Túnel	05min08	Redefinindo o espaço de brincar
6	O show dos artistas	04min09	Trazendo a macrocultura para o grupo de brinquedo
7	Arrastando banheirinhas com os pés	04min40	Construindo conhecimentos sobre eventos físicos (1)
8	Equilibrando a garrafa dentro da caixa	06min10	Construindo conhecimentos sobre eventos físicos (2)
9	Arrastando os colchonetes / Puxando parceiro na cesta	03min / 04min	Construindo com parceiros uma brincadeira (2)

Importante ressaltar algumas características do centro de educação infantil onde ocorreram as videograções e de onde foram recortados os episódios. As cenas revelam formas de organização do espaço e de atuação das educadoras menos diretivas, permitindo iniciativas por parte das crianças, desde o berçário. Isto porque, além de a equipe receber formação continuada, apoiada numa perspectiva pedagógica voltada para a autonomia das crianças, houve o propósito de pesquisas anteriores, com essas videograções, de analisar os momentos de ‘atividade livre’ das crianças. Observa-se, então, espaços com objetos

espalhados e as crianças escolhendo suas ações e parcerias com interferência mínima dos adultos. Esse aspecto aparecerá entre os resultados e será discutido no capítulo 5.

4.3 Geração de dados

A realização das oficinas caracterizou o momento da coleta de dados. Foram nove oficinas cada uma teve duração total em torno de duas horas. Os momentos em que os estudantes comentavam sobre os episódios assistidos foram videogravados, como já comentado anteriormente, e depois transcritos de forma literal. Essas transcrições e os registros escritos que os estudantes fizeram após cada exibição assistida foram considerados ‘os dados brutos’ da pesquisa. As oficinas foram propostas seguindo um procedimento básico:

(a) o grupo assiste ao episódio, sem receber pistas sobre o que será tratado especificamente naquele dia, a fim de que se mantenha um clima de curiosidade durante a sessão. As descobertas, quando ocorrerem, trariam em consequência um sentimento de “encantamento” e/ou “implicação” com a tarefa, tão frutífero em processos de aprendizagem;

(b) cada participante registra, por escrito, suas observações sobre o episódio assistido, realçando o que julga relevante. Foi dado um tempo de aproximadamente 10 minutos para essa atividade. Cada estudante escreveu entre cinco e dez linhas. Essa etapa foi pensada para se ter elementos de comparação com a etapa seguinte, em que se instiga uma reflexão a partir das observações dos episódios e, assim, poder ser capturada alguma mudança em face da proposta de formação aqui defendida;

(c) apresentação oral dos registros aos demais membros do grupo, quando são estimulados a debaterem, expressando seus pontos de vista (primeira parte videogravada);

(d) a pesquisadora, propõe questões direcionadas a determinados aspectos do episódio, com o intuito de orientar a atenção dos estudantes para o tópico que se almeja focalizar na oficina. Esta etapa corresponde à intervenção mais diretiva, em que se instiga uma reflexão dos participantes;

(e) segunda exibição do mesmo episódio, congelando algumas imagens de cenas que pareciam cruciais ao aspecto que se pretendia discutir;

(f) novamente, cada participante registra, por escrito, suas observações e comentários que deseja realçar;

(g) segunda rodada de debate entre os estudantes (videogravada)¹⁹;

¹⁹ No projeto inicial, o último registro seria feito ao final de cada oficina, o que só ocorreu na primeira oficina. A troca se deveu ao fato de que os participantes, espontaneamente, procederam ao segundo registro escrito logo

(h) a pesquisadora, ao encerrar a oficina, informa o título escolhido para aquele episódio e o motivo pelo qual o elegeu para exibição, com a sugestão de que os participantes procurassem observar, em cenas cotidianas, aqueles aspectos que foram examinados. Em seguida, convida-os para a oficina seguinte. A informação do título do episódio, bem como a justificativa do motivo de sua escolha, apontam aspectos que se considera relevantes na formação de futuros educadores. Essas informações, portanto, podem ser compreendidas (e isso intencionalmente fazia parte da proposta de formação) como apontamentos de reflexões necessárias.

Ao término das nove oficinas, a pesquisadora dispunha, para análise: dos registros escritos dos estudantes, após cada exibição do episódio, em cada oficina (dois registros em cada oficina, para cada participante); transcrições das videograções (dois momentos videogravados em cada oficina) e anotações feitas pela pesquisadora após cada oficina; (essas anotações eram lembretes, ou aspectos que chamaram sua atenção e que poderiam ser úteis para a tarefa de análise). Na oficina 2, a pesquisadora videogravou um breve momento inicial, quando perguntou aos participantes se gostariam de comentar alguma coisa a respeito da primeira oficina, mas esta intervenção não surtiu comentários. Na oficina 9 também foi videogravado um momento inicial em que a pesquisadora informou aos participantes que haveria a apresentação de dois episódios. Os registros escritos geraram um volume de informações em torno de vinte e sete laudas. As transcrições videogravadas, corresponderam a um total de 236min48 (ou 3h93min48) de gravação, conforme pode ser conferido no quadro a seguir.

Quadro 4 - Tempo de videogravação das discussões dos estudantes após a observação de cada episódio, em cada oficina realizada.

DATA	OFICINAS	TEMPO VIDEOGRAVADO	TOTAL DE TEMPO
16.03.12	1ª	1º momento: 10min23 2º momento: 11min23	21min46
30.03.12	2ª	0min57 1º momento: 12min06 2º momento: 10min28	23min31
13.04.12	3ª	1º momento: 8min29 2º momento: 4min36	13min05
20.04.12	4ª	1º momento: 9min24 2º momento: 25min17	34min41
27.04.12	5ª	1º momento: 5min53 2º momento: 11min19	17min12
04.05.12	6ª	1º momento: 10min52	22min06

após a segunda exibição do episódio, como se compreendessem que era necessário um tempo de preparação para a discussão que se sucederia; a pesquisadora não se contrapôs.

		2º momento: 11min14	
18.05.12	7ª	1º momento: 5min46 2º momento: 10min44	16min30
01.06.12	8ª	1º momento: 7min28 2º momento: 23min06	30min34
05.06.12	9ª*	1min10 2º momento: 12min44 3º momento: 43min10	57min04

* Nesta oficina foram exibidos dois episódios; entre um e outro transcorreu um intervalo de uma semana na vida das crianças envolvidas. O interesse especial nesses episódios se ocorreu devido à retomada da brincadeira por parte das mesmas crianças. Na retomada, mais crianças se incluíram no roteiro da brincadeira proposta por elas próprias.

4.4 Análise dos dados

A partir da primeira leitura completa dos registros escritos e das transcrições dos comentários dos estudantes, verificamos que suas falas em um primeiro momento eram, invariavelmente, a repetição dos registros escritos de cada um. Eram, também, entrecortadas e repetitivas nas trocas de turnos entre os participantes, embora, a cada repetição de um mesmo conteúdo, algo era acrescentado de diferente ou novo²⁰. Assim, na primeira análise realizada, optamos por focalizar os conteúdos das falas dos estudantes, eliminando as repetições, titubeios e outros maneirismos de linguagem. Os dados ‘brutos’ foram ‘lapidados’ para que se tornassem inteligíveis, preservando-se apenas alguns elementos em determinados momentos que nos pareceram enriquecer o significado do que estava sendo comentado. Foram feitos, então, resumos dos assuntos tratados a cada oficina, a partir dos registros escritos e das falas dos estudantes, buscando-se preservar os elementos que nos pareceram demonstrar as mudanças mais significativas ao nosso propósito. Um resumo dos assuntos tratados por eles a cada oficina será apresentado no capítulo seguinte.

Desde o exercício de ‘limpeza’ das transcrições literais das falas, o qual correspondeu à etapa de organização do material para análise, manteve-se a orientação da investigação pelas seguintes perguntas: houve indícios de mudanças nas concepções dos estudantes, na mesma oficina, comparando-se as discussões iniciais, após a primeira exibição do episódio, e as discussões finais, após a segunda exibição? As questões formuladas para orientar a assistência do episódio pela segunda vez foram instigadoras de observações mais acuradas? Houve evidências de mudança ao longo da experiência de vivência das oficinas? Dentre as diversas análises possíveis sobre o material, optamos inicialmente pela análise dos temas tratados em cada uma das oficinas. Conforme Bardin (2011, pp. 34-35), elencar o conteúdo de material

²⁰ Houve mais consenso do que divergência entre os debates. As divergências serão melhor explicitadas nos próximos capítulos, que apresentam os resultados.

que tem como base a linguagem seria o passo mais seguro para buscar uma elucidação que vá além das aparências, sem se deixar envolver pela subjetividade, principalmente quando se trata de uma investigação que se propõe inovadora para a formação de futuros professores. Este tipo de análise já havia sido usado pela pesquisadora.

Em pesquisa anterior (VITORIA, 1997), também foi coletado um volume muito grande de informações por meio de entrevistas semiestruturadas com treze educadoras, cada entrevista durando em média quatro horas. Na ocasião, buscava-se auferir os conhecimentos das educadoras de creche sobre todos os aspectos que envolviam seu trabalho, como por exemplo: a organização da rotina, o planejamento, as interações de adultos e crianças, avaliação e o trabalho com as famílias. Este último aspecto foi recortado e quantificado, depois de transcritas as entrevistas, e foram geradas categorias de classificação dos enunciados das educadoras, na busca de auferir quais ideias pareciam promover uma boa relação entre elas e os familiares das crianças e quais pareciam não promover essa boa relação; houve enunciados a partir dos quais não foi possível inferir conteúdos ajustáveis à classificação proposta.

A análise de conteúdo pareceu ser um procedimento eficaz que produziu rica discussão sobre o papel social da mulher trabalhadora e mãe, e da creche como instituição social de apoio à organização familiar e à educação das crianças pequenas. Aquela classificação pareceu frutífera e prosperou com um exercício de análise qualitativa a partir do diálogo com a Análise do Discurso, apoiando-se na Teoria das Representações Sociais, buscando-se um entendimento das ideias predominantes sobre as famílias das crianças por parte das educadoras. Essa experiência anterior estimulou a escolha desse mesmo procedimento de análise.

Cada oficina foi planejada com o apoio de um episódio supostamente propiciador de uma reflexão de um tema escolhido, considerado relevante para a atuação profissional de educadores infantis. Alguns episódios, entretanto, exibiam comportamentos de crianças correlacionados a diversos processos em curso, tais como ocorrem em situações comuns de vida, ao mesmo tempo em que propiciavam diferentes formas de atuação profissional, numa realidade cotidiana multifacetada de uma creche. São exemplos de temas abordados pelos estudantes: segurança das crianças, imitação de parceiros, forma de organização dos espaços, dentre outras.

Quadro 5 - Temas planejados e temas focalizados pelos estudantes a cada oficina

Tema / nome do episódio apresentado (pela pesquisadora)	Tema focalizado sobre a criança (pelos estudantes)	Tema focalizado sobre o professor (pelos estudantes)
1. Ajustando-se à proposta feita ao grupo / “Eu também quero experimentar”	O sentimento de posse e a criança ‘líder’	Intervir ou não e de que forma
2. Sintonia fina entre parceiros / “Subindo no berço”	Imitação e criança precisa ‘chamar atenção’	Da ansiedade do adulto ao entendimento do que a criança quer
3. Construindo com o parceiro uma brincadeira / “Você bota e eu derrubo”	Uma brincadeira ou um conflito	Há momentos que o adulto pode representar ameaça às crianças
4. Inserção de práticas sociais / “Almoçando no berçário”	Um momento de refeição coletiva	Ensinar a comer
5. Redefinindo o espaço de brincar / “Túnel”	A criança que ‘fura a fila’ do túnel e o uso que a criança faz do espaço	Ensinar a não ‘furar a fila’ e a organização do espaço
6. Trazendo a macrocultura para o grupo de brinquedo / “O show dos artistas”	O sonho / desejo, a ‘criança líder’ e o ‘embelezamento’	O papel do adulto na organização do espaço
7. Construindo conhecimentos sobre eventos físicos / “Arrastando banheirinhas com os pés”	Diferentes usos que as crianças fazem dos objetos	Como agir em disputas por brinquedos entre as crianças
Construindo conhecimentos sobre eventos físicos* / “Equilibrando a garrafa dentro da caixa”	Brincar junto: aprendendo entre os desafios e a cooperação. Como entender as crianças?	Objetos inusitados e a dificuldade de entender as crianças
Construindo com parceiros uma brincadeira / “Arrastando os colchonetes” / “Puxando parceiro na cesta”	Retorno aos diferentes usos de objetos comuns	O segurança da creche como educador

* Lembrando que na oficina anterior apenas duas estudantes compareceram, o mesmo tema foi repetido na oficina posterior com outro episódio.

Assim, foi feita nova leitura das transcrições, desta vez com foco nos temas salientados pelos próprios estudantes. Optamos por apresentar, no próximo capítulo, uma descrição narrativa das principais temáticas levantadas em cada oficina, evitando-se a identificação dos participantes que expressavam essa ou aquela ideia e buscando não o consenso de concepções, mas as ideias mais presentes que embasavam a análise dos processos em uso pelas crianças. As divergências de concepções foram explicitadas no material relatado, uma vez que elas servem de contraponto e, talvez, regulem argumentos e realces dos interlocutores. Essa apresentação dará ao leitor uma visão geral do que foi tratado em cada oficina, na sequência de todas elas.

Seguindo a orientação de Bardin (*op. cit.*, pp. 125-132) e já preparando uma segunda análise empreendida na presente pesquisa, foi feita nova leitura do material, recortando-se os temas ligados a concepções de criança, educação e papel do professor em cada oficina,

procurando manter a sequência dos conteúdos que eles traziam e eliminando nessa sequência o que nos pareceu uma espécie de “ruído” na informação ou repetição, pois, a leitura de relatos escritos de um grupo de pessoas, quando literalmente transcritas, é difícil e cansativa.

Chegamos ao momento de buscar um ‘salto’ entre a mera descrição e uma proposição teórica realizada a partir das análises. Segundo Minayo (2012, p. 624), este é o momento da *tipificação* e da *transição entre a empiria e a elaboração teórica*. Esta ocorreu a partir da busca das mudanças e não mudanças das concepções dos estudantes, bem como de algumas citações, as quais mostram que, às vezes, eles têm melhores visões do que o formador pode supor.

Após o próximo capítulo, que descreve a dinâmica e sequência dos conteúdos debatidos pelos estudantes nas oficinas, o seguinte, discutirá os resultados salientando as relações e contrapontos encontrados entre as concepções dos estudantes e os conhecimentos tidos como reificados sobre criança, processos de desenvolvimento e aprendizagem, papel do professor e organização de espaços para a educação infantil em ambientes coletivos institucionais. Esta análise se deu a partir do movimento final de descolamento dos dados em retorno à teoria apresentada, retomando os dados das transcrições iniciais, naquilo que foi possível identificar objetivamente quanto aos propósitos bem e mal sucedidos da experiência aqui relatada.

5 RESUMO DAS OFICINAS

Seguindo os objetivos desta pesquisa, procuramos identificar processos coletivos de construção de conhecimentos que poderiam surgir na interação dos participantes, estudantes de Pedagogia, durante uma mesma oficina e ao longo do período em que elas ocorreram, instados pela observação e discussão de episódios videogravados sobre crianças em situações cotidianas de convivência em creche. Apresentamos neste capítulo um resumo dos temas discutidos pelos participantes, em cada oficina.

Após a fase de “impregnação”, deixando-se penetrar nos meandros das falas e discussões dos estudantes, ouvindo, vendo e transcrevendo cada sessão videogravada, lendo o material escrito, produzido em cada oficina, iniciou-se a fase que Minayo (2012) chama de construção e tipificação do material recolhido no campo; aquela que vai permitir a transição do material bruto (tal como se vê e escuta no vídeo, ou se lê nas anotações dos participantes) para a elaboração teórica. Esse processo de tipificação vai além da ordenação das informações coletadas; ele permitirá ao leitor acompanhar os temas e preocupações que surgiram nos encontros, as divergências que emergiram entre os participantes, as negociações e modificações de sentidos que foram ocorrendo ao longo das oficinas etc. Enfim, esse capítulo foi pensado para possibilitar ao leitor acesso ao percurso de apropriação da riqueza de informações do campo seguido pela pesquisadora.

Mesmo já apontando indícios de interpretação dos dados, esse tópico ainda se mantém predominantemente descritivo, evidenciando esforço compreensivo da pesquisadora, que buscou valorizar a informação retirada do campo, ao apresentá-la, resumidamente, porém, de modo mais próximo do fluxo interacional em que foi produzida, inclusive, realçando sua própria participação junto aos estudantes, quando os instigou ao longo dos debates, ou os informou sobre os propósitos da oficina, ao final de cada encontro.

Lembramos que, com exceção da primeira oficina, todas as outras seguiram a mesma sequência de proposta: exibição de um episódio de crianças na creche; registro escrito e individual de cada participante sobre o que observou; comentários orais dos participantes (momento videogravado e transcrito); instigamento da pesquisadora aos participantes com perguntas que pudessem direcionar seu olhar visando a determinados focos de observação; segunda exibição do episódio com dois ou três pontos de congelamento da imagem para conferência de alguns detalhes considerados como relevantes; registro escrito e individual dos participantes sobre o que observaram no segundo momento de exibição; debate entre os participantes também videogravado e transcrito; explicitação dos propósitos da oficina pela

pesquisadora e convite para que os participantes observassem as crianças em seu cotidiano e comparecessem à oficina seguinte. Como já informado no capítulo anterior, o planejamento inicial previa que o segundo registro escrito dos participantes ocorresse ao final da oficina, o que só aconteceu na primeira. Nas demais, os próprios estudantes, logo após a segunda exibição do episódio, escreveram suas observações e essa alteração foi incorporada, modificando assim o roteiro que tinha sido planejado para as oficinas.

Na apresentação a seguir foram retirados os registros escritos dos estudantes, por terem sido repetidos em suas falas. Resumos dos mesmos podem ser encontrados no Apêndice C. Após o resumo das oficinas apresentado a seguir, focalizaremos no próximo capítulo os recortes que nos pareceram evidenciar melhor as mudanças e persistências encontradas nas concepções expressas pelos estudantes.

5.1 Oficina 1 – Ajustando-se à proposta feita ao grupo

Episódio: “Eu também quero experimentar”. Crianças envolvidas: Isa (F, 1;1); Ida (F, 1;1); Silvano (M, 1;7); Joel (M, 0;11); André (M, 1;6); Lane (F, 1;4). Resumo: a educadora coloca brinquedos à disposição das crianças do berçário; dentre eles, uma carroceria de rodas com garrafas pet, que continham sementes e que se transformaram em chocalhos. Ela diz às crianças: “Olha só os brinquedos! Vamos brincar?” Silvano pega duas garrafas [...] se afasta e as põe sobre uma mesa (adequada ao seu tamanho). Volta para a carroceria, apanha mais duas garrafas e se dirige novamente à mesa. Ida o observa e toma uma das garrafas de Silvano enquanto este tenta abarcá-las em suas mãos e braços. Ida se afasta, mas ‘perde’ para André esta e outra garrafa que já tinha em mãos, aparentando resignar-se. [...] Outra criança entra em cena, Isa, e também disputa garrafas com Silvano. Este põe uma garrafa sobre a mesa e Isa pega-a. Silvano a retoma e tira dela outra garrafa. Ela bate nas garrafas e estas caem. Ele apanha uma e Isa apanha a outra. Silvano tenta recuperá-la. Isa joga-a no chão. Silvano a apanha. Nesse momento, Isa puxa uma garrafa por baixo de seus braços, mas ele a recupera. Isa ainda alcança outra garrafa dele; esta cai, mas ela a apanha. Silvano tenta tomá-la de volta; Isa levanta o braço como se fosse jogá-la, mas a garrafa cai. Isa também cai sentada, e vê Silvano apanhar a garrafa e se afastar dela. Isa o observa, depois olha ao lado e tenta alcançar um telefone de brinquedo da mão de Lane; ambas manipulam o brinquedo. Silvano abraça as quatro garrafas e anda com dificuldade; aproxima-se de Ida, que tenta sair da carroceria. Uma educadora vem em auxílio de Ida e a tira de lá. Silvano põe as garrafas dentro da carroceria.

Primeiras falas (10min23): dos doze estudantes presentes, sete se manifestaram. Mencionaram a curiosidade e o comportamento de posse por parte das crianças. Houve concordância quanto a este último comentário. Em seguida foi retomada a ideia da curiosidade e houve crítica sobre a “não intervenção” dos adultos. Surgiu observação do choro como meio de comunicação, ideia que foi apoiada por todos. Inauguraram-se considerações sobre a imitação, relacionada com a curiosidade, as descobertas, a superação de desafios pela própria criança. Retomaram a “não intervenção” dos adultos, mas fizeram considerações de que nem sempre ela é necessária, admitindo que a escolha da criança é importante. Associaram a esta observação a ideia de “criança líder”, que imita um adulto. Juntos passaram a especular as características de uma “criança líder” e de crianças que obedecem a ela; esta é atrevida, animada, extrovertida; pode ser aquela que tem mais força ou ganha no grito. No final retomaram a questão da “posse” das garrafas, associando-a a formação da personalidade da criança “possessiva”, que precisa ser corrigida.

Instigamento da pesquisadora: após a primeira apresentação do episódio foram feitas as seguintes perguntas ao grupo: O que as crianças estão fazendo? Quais interações podemos observar? Quais estratégias elas usam? Durante a segunda apresentação, congelou-se por alguns instantes as cenas seguintes: (1) Silvano, segurando alguns pets, tenta pegar a que está com Isa. (2) Isa levanta o braço sustentando a pet no alto, pouco antes de se desequilibrar e cair sentada no chão. (3) Isa, pouco depois de voltar à atenção ao telefone, toca-o com a boca, ao mesmo tempo em que Lane está mexendo no telefone com as mãos.

Falas após segunda exibição(11min23): surgiu o tema da “afinidade” entre duas crianças que rejeitaram uma terceira e sobre um menino que estava sozinho, “mais afastado” (cenas que não eram foco do episódio). A afinidade foi problematizada em articulação com a intencionalidade: dois meninos que brincavam juntos e não queriam a participação de um terceiro. Foi afirmado que não há intenção de crianças dessa idade; elas agem por sensações. Retomaram a ideia de liderança, questionada pela pouca idade das crianças, sem que houvesse acordo entre os participantes: alguns defenderam que “as crianças estão mais precoces”; outros falaram que essa característica “vem de casa”. Após algum silêncio, a pesquisadora direcionou o assunto para a ação das educadoras presentes no episódio. Uma participante opinou que devia ter havido mais intervenção delas, pois se trata do início da socialização; mesmo sem obrigar, o adulto deve levar a criança a compartilhar, já que o instinto é ela se defender. Alguém comentou que, intencionalmente ou não, a professora só

entreviu quando a criança caiu (no momento em que ela tentava se equilibrar dentro da carroceria). Houve quem defendesse a ideia contrária, ou seja, a mínima interferência da educadora. ‘Precisa ver até onde a criança vai, deixar cair’. O ponto de vista do adulto pode não ser o da criança e estas se resolvem entre si, não pensam ser egoístas e não têm noção de compartilhar. Os adultos seriam exemplos por meio de atitudes, por isso a necessidade de cuidado nas interpretações. Mas, o professor não sabe como agir quando são filhos únicos, aqueles que querem tudo só para si. Ao final, comentou-se que as crianças estão muito dispersas e precisava ter atividades coletivas; isso foi contraposto pela ideia de que não dá para julgar a atuação das educadoras, observando-se um episódio de quatro minutos.

Explicitação dos propósitos da oficina: a pesquisadora explicou que o episódio foi escolhido para se observar a proposta pedagógica implícita, por parte da educadora, ao disponibilizar aqueles objetos para as crianças manusearem, naquele arranjo espacial. Desejava-se também aguçar o olhar para a maneira como as crianças os utilizaram e como abordavam, umas às outras.

5.2 Oficina 2 – Sintonia fina entre parceiros

Episódio: “Subindo no berço”. Crianças envolvidas: Silvano (M, 1;7) e Iane (F, 1;6). Uma educadora também fez parte do episódio. Resumo: todo o arranjo espacial da sala tinha sido alterado com o uso de berços, colchonetes e almofadas de modo a criar corredores, empecilhos a serem superados e cantinhos. No meio da sala foi colocado um berço, deitado, com um dos lados no chão, e sobre este lado (grade) foi posto um colchonete. A grade do lado oposto se tornou, então, o “teto” de uma “casinha” e as grades das outras duas extremidades (cabeça e pé do berço) transformaram-se em “escadinhas” para alcançar a parte superior do teto. A educadora estava sentada no chão, próxima e de frente para o berço ‘deitado’, com um bebê no colo. Iane se dirige até Silvano que sobe a “escadinha” do berço e o imita, sem subir tanto quanto ele. Depois ela desce e vai para dentro da “casinha”, deitando-se de bruços e olhando para trás com um sorriso. Silvano a segue e se deita ao seu lado; ela se levanta, dirigindo-se a um corredor (espaço entre berços e parede) e Silvano a segue; os dois contornam a sala. [...] Silvano volta a subir na “escadinha” com o olhar orientado para a educadora e Iane retoma também essas tentativas. Depois, Iane contorna o berço que Silvano tenta subir e vocaliza algo orientada para Silvano. Este belisca levemente o rosto de Iane. Ela tenta beliscá-lo também. Silvano alcança “o teto da casinha” (grade superior) e fica de joelhos

sobre ele, olhando e rindo para a educadora, enquanto Iane tenta subir por outra lateral. Silvano prende uma perna entre as grades e “reclama”, olhando para a educadora. Esta já em pé, tenta ajudá-lo com uma das mãos, enquanto carrega o bebê com a outra. Depois, põe o bebê no colchonete e levanta Silvano com as duas mãos, colocando-o no chão. Rapidamente ele volta a subir. A educadora senta-se no chão atrás dele, levantando os braços para apoiá-lo. Iane aproxima-se da educadora e busca seu colo; depois vai até o berço. A educadora acolhe com gestos os movimentos da menina, enquanto mantém o olhar dirigido a Silvano que desce a escadinha; Iane afasta-se para o lado, dando espaço para ele descer.

Durante a exibição do episódio, os estudantes reagiram com movimentos e comentários entre si, quando Silvano prende a perna no berço.

Primeiras falas(12min06): a cena do menino que prende a perna na grade do berço mobilizou a todos. Os diálogos se iniciaram com esta temática e se encerraram dentro de uma polaridade: a defesa da “liberdade” da criança *versus* a necessidade de limites com alegações sobre ser a mãe quem cuida melhor e sobre a responsabilidade da educadora. Foi manifestada ansiedade com a cena do menino preso sobre o berço, embora os participantes tenham reconhecido que ele descobriu sozinho e com erros, como atingir seu objetivo. Os estudantes perceberam o barulho na sala e comentaram que as crianças “parecem acostumadas”, mas que isso deve confundir e agitar a criança.

Os comentários sobre a imitação e a capacidade das crianças de se resolverem sozinhas, com resgate da cena dos beliscos de bochechas, foram seguidos de considerações sobre a quantidade de crianças na sala, avaliada como suficiente, se contar apenas as que estavam acordadas. Neste momento houve uma referência à oficina anterior e à avaliação de que faltava interação das educadoras com as crianças: “muito solto”. Passaram a questionar se seria intencional deixar a criança mais livre. Perguntaram à pesquisadora sobre qual era a sua opinião e esta respondeu: “o que importa é o que vocês pensam”.

Continuaram fazendo crítica: “Devia ter mais atividade, muito relapso”. O que foi contraposto com comentários de que é “mais correto as crianças poderem descobrir”. O debate continuou com argumentos contra e a favor. Por um lado, a necessidade de se dar mais liberdade às crianças para elas experimentarem, descobrirem; por outro lado a responsabilidade com as crianças cujos pais são exigentes e não admitem que algo aconteça aos filhos.

Instigamento da pesquisadora: olhando especificamente para as duas crianças, o que se passou entre elas? Olhando especificamente a educadora e essas duas crianças, o que se passou? O episódio foi congelado nos seguintes momentos: (1) Iana deita-se de bruços dentro do berço e olha para trás sorrindo; (2) Silvano aperta a bochecha de Iana; (3) Iana busca o colo da educadora enquanto ela está orientada para Silvano, que desce a ‘escadinha’.

Falas após segunda exibição(10min28): parecem ter concordado sobre a adequação da educadora, não retomando as críticas que fizeram da primeira vez. Deslocaram-se para o tema “chamar a atenção”, ora se referindo ao menino que subiu no berço, ora à menina que não conseguiu. Depois passaram a hipóteses sobre os motivos da criança querer chamar atenção, sem chegarem a uma conclusão, concordando que as crianças se entendem entre si e é difícil, para os adultos, entender sua comunicação. Um dos participantes se referiu à “prevenção do perigo” à qual ele não tinha prestado atenção. Outros dois passaram a admitir uma atuação intencional da educadora: “agora já sei como ela fez”; a criança “nem aí”, mas a educadora ajudou, orientando como a criança devia descer do berço.

O foco da discussão foi deslocado para a menina e se levantaram várias hipóteses sobre o que ela queria e sobre a interpretação da educadora: depois de tentar subir, a menina pede ajuda; a professora não entendeu que ela queria subir quando a abraçou; a educadora podia considerar que não aguentaria o peso das duas crianças; a menina abraça a educadora para chamar atenção porque a professora dava atenção ao menino que subiu. Surgiu um questionamento: se a educadora estava antes com outra criança no colo, por que a menina não procurou chamar atenção nesse momento? “Coisa de criança”. É normal a criança querer chamar atenção quando vê “outra nos braços” do educador. Outro questionamento sobre o mesmo fato: amizade ou disputa? Nenhum dos dois tinha a atenção da educadora, mas o menino ganha essa atenção quando sobe no berço e ela fica sem atenção. Os participantes debateram como se tivessem um enigma a ser desvendado: “voltamos à estaca zero”. A pesquisadora resumiu que eles levantaram várias hipóteses, inclusive a de chamar a atenção, mas consideraram outras possibilidades ou nenhuma delas. Os participantes continuaram se perguntando como entender a “mente de uma pessoinha”, “que não fala”, mas que falam entre si, embora o adulto não entenda. Este já viveu isso e não se lembra; se lembrasse, entenderia.

Explicitação dos propósitos da oficina: “não é fácil, percebem?” Todos riram e concordaram. A pesquisadora sinalizou que os participantes chegaram “muito perto do propósito desse episódio” em que se pode identificar um ajuste de ações entre as crianças e a

educadora. A educadora também revelou ajustes, no que todos concordaram: a educadora foi ajudar, “garantindo a segurança”, “por meio de olhares, vocalizações, gestos, ações...” A pesquisadora falou em “ajustes na interação que regularam o comportamento” e propôs uma reflexão sobre qual o limite do perigo, sobre as concepções de ser “educadora” e mãe, sobre a intencionalidade do educador e sobre a comunicação entre as próprias crianças, a qual o adulto nem sempre consegue entender.

5.3 Oficina 3 – Construindo com o parceiro uma brincadeira

Episódio: “Você bota e eu derrubo”. Crianças envolvidas: Silvano (M, 1;7); Eniel (M, 1;7); Ida (F, 1;1); educadora. **Resumo:** Silvano carrega a carroceria de brinquedo para um lugar afastado dos colegas e Ida o segue. Silvano coloca a carroceria no chão e acomoda pets dentro dela. Eniel chega até Silvano, levanta a carroceria, vira-a e derruba as garrafas pet que estavam dentro. Silvano as recoloca e Eniel derruba-as novamente; a mesma cena se repete. Sem que se falassem, as ações que pareciam uma cena agonística se transformam em brincadeira quando se invertem os papéis, ou seja, Silvano levanta a carroceria e derruba as garrafas pet. Em seguida eles, juntos, põem as garrafas dentro da carroceria. Eniel pega uma garrafa e sai com Silvano ao seu encalço. Os dois acabam voltando e retomam a brincadeira de tirar e por as garrafas na carroceria. Eniel, observado por Silvano, começa a bater duas garrafas no chão, uma em cada mão; depois se afasta e Silvano continua a observá-lo. Eniel volta e interage com Ida, ao lado de Silvano. Depois, sai, volta novamente, e Silvano lhe propõe, em gesto, colocar a garrafa dentro da carroceria, vocalizando várias vezes *ita*. A educadora verifica suas fraldas no momento em que eles parecem disputar a posse da carroceria; ela intervém na disputa. Silvano chora e Eniel sai com o brinquedo.

Primeiras falas (4min37): a primeira participante a falar comentou que reparou a mesma coisa que havia percebido na oficina anterior, que foi que a interação das crianças só ocorre quando elas, juntas, se interessam por um mesmo objeto. Outra estudante também se reportou à primeira oficina: Silvano de novo queria os brinquedos. A terceira participante concordou e completou que “o outro tirava”. Começou um diálogo: “Silvano estava tentando organizar as garrafas”, “com paciência”, “tudo de novo”, “até que cansou e quis partir para agressão”, “deu uns tapa e o outro revidou”, “foi um tapinha, um no outro”. Na hora que a “tia” via se estavam de cocô, “eles arengaram”, a “tia” teve que intervir, tomar o brinquedo. Surgiu a questão se estavam gostando ou não daquela interação, pois continuavam interagindo ao por e derrubar as

garrafas. Perguntou-se: qual será o interesse deles? Derrubar e o outro colocar? Ele estava achando ruim, ou brincando? Não dá para saber. Um “estava falando com o outro”. Parecia uma disputa que virou brincadeira, porque eles riem e gritam, batem, parece que “lidam naturalmente”. “No começo achei que era brincadeira, mas quando começaram arengar, achei que era disputa, estressou”.

Instigamento da pesquisadora: o que parecem estar fazendo, Silvano e Eniel, juntos? Que propostas um faz para o outro? Durante a segunda exibição, a pesquisadora congelou os seguintes momentos: (1) Após Silvano derrubar a carroceria e Eniel recolocar uma garrafa dentro dela, Silvano recoloca outra garrafa. (2) Eniel, após ter voltado, derruba as garrafas de dentro da carroceria. (3) Eniel bate duas garrafas no chão. (4) No momento em que a educadora confere a fralda de Silvano; este reclama.

Falas após segunda exibição (08min30): De modo geral versaram sobre o detalhamento de como se construiu a brincadeira entre Silvano e Eniel. Comentaram sobre a presença maior de Silvano nos episódios, alegando que as demais crianças têm menos idade. Duas participantes acharam que foi Silvano quem começou a derrubar as pets: “o outro tentou ajudar, mas ele ficou com raiva e derrubou”. Essa observação foi contraposta por outras duas participantes que admitiram ser uma brincadeira do tipo “eu boto e você derruba”. Assim, as crianças cooperaram: repetiram ações e uma tentou ensinar ao colega e à terceira criança; depois, sentiram-se ameaçados com a chegada da educadora.

A pesquisadora instigou um pouco mais, perguntando: como surgiu a brincadeira? O que propõem um ao outro? As estudantes foram completando suas falas, reconstruindo uma sequência para as ações das crianças: “Silvano trouxe o brinquedo”, “Eniel estava com as garrafas”, “juntaram os dois”, “quem começou foi Eniel, que colocou as garrafas no carrinho e Silvano derrubou”. Na descrição do episódio surgiram muitas discordâncias: “foi o Silvano primeiro”, ele estava ensinando, propondo a brincadeira. “Eniel saiu correndo; não sei se ele achou que ele [o parceiro] não queria mais brincar...” “Eles discutiram, estressou, coisa de criança”. “Silvano sentiu falta de Eniel e foi atrás dele.” Um buscou o outro.

A pesquisadora fez mais um instigamento: “como isso acontece com crianças tão pequenas? As respostas foram na seguinte direção: “[a criança] sentiu que não tinha como brincar só”; “precisava do outro”; “o outro também sentiu, aí foram brincar de novo”; “talvez a brincadeira despertou curiosidade”. Eniel batia as garrafas, mas Silvano queria outra brincadeira. “É uma fase que eles estão descobrindo os movimentos, se tornando

independentes para andar, pegar, jogar...Eles levantavam o carrinho e viam elas [as garrafas] caírem.” Houve quem especulasse que a criança fazia uma “experiência sobre a lei da gravidade”; “uma descoberta”.

A pesquisadora fez a última pergunta: “mas eles não podiam ter feito [brincado] sozinhos [em separado]?” As ideias apresentadas ficaram entre “criança sempre gosta de companhia” e “talvez não; Silvano estava sozinho inicialmente, quando Eniel chegou.” Também tem a imitação e a curiosidade: “ver o outro fazer despertou o interesse dessa interação”.

Explicitação dos propósitos da oficina: A pesquisadora explicou: “chamamos realmente o episódio de ‘eu ponho e você derruba’, como exemplo de como se constrói uma brincadeira entre duas crianças de tão pouca idade”. Duas participantes reforçaram: “eles mesmos que criaram, né? Ninguém disse”; “[eles não] verbalizaram”. A pesquisadora chamou a atenção sobre “a sincronia de gestos”; “o interesse pelos objetos”; e “a comunicação”. Antes de encerrar os trabalhos, após o convite para participarem da oficina seguinte, surgiu o comentário: “Silvano de novo”; “é interessante que só Silvano interage e os outros ficam dispersos”. Ainda foi retomada a ideia de que “são mais velhos”, referindo-se a Silvano e Eniel; “[...] os outros são bem pequenininhos”. Estes “geralmente brincam sós; ele [Silvano] brinca com os outros... Têm afinidade”; “eles [os pequenos] ainda estão conhecendo os objetos”.

5.4 Oficina 4 – Inserção de práticas sociais

Episódio: “Almoçando no berçário”. Principais crianças envolvidas: André (M, 1;6); Lane (F, 1;4); Eniel (M, 1;7). Resumo: Situação de almoço da turma do berçário. A maioria das crianças está sentada nas mesinhas diante de seus pratos. Ao fundo da cena, um bebê está sendo alimentado no colo de uma educadora. No primeiro plano, André e Lane tentam comer sozinhos, com a colher e com as mãos. Outra menina está comendo apenas arroz branco. Mais ao fundo, Eniel põe na boca a colher virada para baixo; a educadora tenta ajudá-lo, mas ele resiste. Depois, ele se entretém na atividade de passar um pano sobre a mesa e derruba um prato. A educadora recolhe o prato do chão sem se manifestar em relação a ele. No plano geral, as crianças fazem sujeira em si e na mesa com o alimento, há vários gestos e tentativas de comer com a colher, ao mesmo tempo que com as mãos. As educadoras intervêm na

tentativa de ajudar as crianças a comerem. Uma menina reproduz a ação de Eniel de passar o pano na mesa.

Primeiras falas(09min25): a primeira estudante a falar não viu interação, justificando que o fato de as crianças estarem realizando uma mesma atividade não despertou curiosidade; além de estarem voltadas para a comida e para como comer. Outros participantes assinalaram a curiosidade da criança sobre o alimento: “enfia o dedo”, leva à boca, vê a textura, avalia se é bom ou ruim etc. Observaram que uma menina “descobre” um jeito de colocar a comida na colher com a mão para comer. Seriam os “primeiros passos de se alimentar sozinhos”, primeiros contatos com prato e colher; descobrem que é mais fácil pegar com a mão, por não terem coordenação motora. A professora ainda dá o alimento para alguns. A menina que só comia arroz terminou mais rápido, mas derrubou muito, colocava a colher vazia na boca, não estava interessada, talvez estivesse doente, “ou só gosta de arroz”; “ela ora comia, ora saía”.

Os participantes continuaram comentando sobre o desempenho de cada criança e sobre aspectos que lhes chamaram atenção, em se tratando de crianças pequenas que se alimentam sozinhas: uma menina não queria comer, “vira o rosto quando a professora vai...; come, mas tá com brinquedinho na mão... Quando a professora vem fazer aviãozinho ela come, mas por ela mesma, não quer”. Outro menino “tem mania de limpeza”, começa a comer e depois não quer mais, mesmo a “orientadora” insistindo. Ele pega um pano, “está sujando muito, não gostou, prefere limpar até o prato do coleguinha”. Ele parece querer comer sozinho, pois come quando a educadora solta a colher. Ele se distraiu por instantes e depois voltou a comer. Ele começa a “interagir”, a “interferir” na atividade do outro quando não tem mais o que comer. Para interagir, “o seu interesse tem que ser o mesmo que o meu, senão não está valendo”.

A pesquisadora perguntou: “deu fome?” Os estudantes recomeçaram a falar e questionaram se era pirão com arroz, feijão, carne, ou tudo isso. “Eitabagacera”. Então, começaram a trocar ideias discordantes sobre o que é um bom alimento: “alimentação completa, essa que presta”, “dá um destino brabo”, “haja estômago”. Uma estudante voltou o foco para um menino que comeu tudo sozinho, mesmo tendo se lambuzado todo. Só no final a “orientadora ensina com a própria mão dele, a juntar o restinho”. Outra estudante opinou que é melhor a criança descobrir sozinha, no seu ritmo, para desenvolver a coordenação motora, porque se o adulto interfere muito, vira hábito, que só é válido ajudar quando a criança pede, depois de tentar sozinha. Alguém se contrapôs dizendo: “um auxílio uma vez ou outra [é bom]...”. Justificou a necessidade desse auxílio porque a criança perde logo a fome.

Instigamento da pesquisadora: Vocês já falaram bastante da pergunta que vou fazer. Quais práticas sociais da nossa cultura presentes no episódio e de que maneira as crianças estão inseridas nelas? Quais ações das crianças indicam apropriação dessas práticas? Como reagem os adultos ao observarem as ações das crianças? Como avaliam as posturas das educadoras em relação às ações das crianças?

Durante a segunda exibição do episódio, foram congeladas as seguintes cenas: (1) quando uma das crianças leva a colher vazia até a boca, virada para baixo; (2) quando a criança derruba o prato da mesa enquanto passa o pano sobre a ela; (3) quando a educadora recolhe o prato caído no chão, sem se manifestar em relação à criança que o derrubou.

Falas após segunda exibição(25min19): “identifiquei as práticas sociais de sentar-se à mesa para comer, usar prato e colher. Outras culturas usam pauzinhos”. “Os índios não comiam em pratos,[comiam] na cuia; não tinham talheres”. Também a prática social de limpar-se depois de comer, retirar o prato da mesa, foi citada. As educadoras ensinam. Havia toalha, mas as educadoras não mostraram como usar, alguns não usaram. Era a professora quem limpava. Talvez elas tenham ensinado a limparem outro momento.

A pesquisadora incitou o debate, perguntando sobre o exercício do uso da colher e os estudantes responderam que as crianças estão desenvolvendo a coordenação motora, estão tendo os primeiros contatos com a colher, descobrindo-a. Um deles exemplificou seu argumento com a menina que leva a colher vazia à boca. Outros exemplos foram citados: o menino que leva mais tempo para comer, mas consegue e parece apreciar a comida; a educadora até tenta ajudá-lo, mas ele quer comer sozinho e ela cede, o que foi considerado uma atitude politicamente correta; o menino que demora com a colher na boca, comida gostosa, prazer, poder demorar. Quando crescerem, não vão ter o hábito de sentarem-se para comer, se não forem ensinados. Hábito se aprende socialmente, desde pequeno.

A pesquisadora instigou mais um pouco: “e a postura das educadoras?” Instados, alguém comentou que as educadoras tentam impor o ritmo delas: “uma não observa, interfere a todo momento porque acredita que a criança não está conseguindo; mas não era necessário ela fazer isso”. A criança tenta comer com a mão, mas não é aceita, está errado, tem que ser do jeito social, que a educadora está ensinando, não aceita a vontade da criança. Criança come bem sozinha, mas tem dificuldade para encher a colher e levar à boca. Se a criança sempre tiver ajuda, vai pensar que não consegue sozinha. As crianças que não são ensinadas comem do jeito delas. Outra estudante comentou: “na escola onde trabalho, uma criança de 5-6 anos

age como se tivesse 3. [...] A mãe o tornou dependente”. Se interferir muito, gera dependência, não desenvolve, tem que tomar cuidado. Alguém comentou sobre a música de fundo, observando que antes de comer, costuma-se cantar com as crianças. Toda criança da escola aprende; é uma questão cultural. Surgiu a suposição de que a música existe com uma intenção de tornar o momento agradável, divertido. Voltaram à observação de que a criança tinha que comer o que estava no prato, o que levou a um questionamento se mais importante é a quantidade ou a qualidade do alimento consumido: também é cultura, é saúde e nutrição.

A pesquisadora ainda perguntou: “o que fariam na hora que o prato caiu?” Responderam que limpariam, porque não foi intenção da criança derrubar o prato. Alguns comentaram que levariam uma bronca se isso ocorresse com eles na infância e outra estudante trouxe o argumento de que as educadoras não deram ‘bronca’ porque estavam sendo filmadas, mas outros acrescentaram que a educadora não pode bater na criança e a mãe também não. Duas estudantes insinuaram que suas mães bateram ou bateriam numa situação semelhante, quando a pesquisadora buscou mais informação: “se não fosse filmada, reagiria diferente?” Admitiram que se fossem elas as educadoras, não poderiam dar bronca, mas se aborreceriam. Já os pais têm os estresses diários, não têm paciência. Uma participante revelou que já passou por isso como educadora. A atitude normal é limpar, mesmo se estiver estressada. Porque não vai colocar a criança pequena para limpar, no que foi contraposta por uma colega: “talvez eu pedisse para ele pegar, sem pensar se foi intencional ou não”, sendo complementada por outras. Normalmente, nessa idade, o que o adulto pede, as crianças fazem de bom grado. “Faço isso com meu primo; ele gosta muito de mim, tudo que peço ele faz. Às vezes a mãe pede e ele não faz”. É preciso pedir com jeito amoroso, não ríspido, embora as crianças possam não entender, mas tem que começar a pedir. Só estender a mão, sem verbalizar, já sinaliza que se quer algo. É preciso crescer sendo educado.

Explicitação dos propósitos da oficina: o objetivo foi refletir sobre como são introduzidas essas práticas sociais e como elas começam cedo, antes até do controle motor, num coletivo. Houve interação das crianças, apesar da opinião contrária de alguns participantes.

Três participantes comentaram que, na folia, com coleguinhas, é mais fácil comer, mesmo que em casa a criança não goste. Também teceram comentários sobre a dificuldade de os pais comerem junto com a criança; levam-na para a sala, ou as crianças comem antes dos adultos, sozinhas. Há, portanto, dificuldade em inseri-las nessa prática. Pai e mãe saem com o prato atrás da criança. Comentou-se um exemplo trazido por um dos participantes a respeito do sobrinho, de um ano, que não tem o costume de sentar-se à mesa. Mas avaliaram que é

importante iniciar essa prática, “falando”, para que a criança tenha consciência do que é certo. A imitação desempenha um papel para essa aprendizagem, porque a criança vai fazer o que vê, por isso seria importante fazer a refeição junto com ela. Os pais, por causa da correria, não costumam sentar-se à mesa, vão para o sofá, para a TV. Às vezes, o pai fica na sala, a mãe na cozinha, outro no quarto, ou no computador. Como a criança não tem essa noção de todos juntos à mesa, alguns pais pensam que têm de seguir a criança e não “inserir-na nessa prática”. “Só a atitude de colocar ela [a criança] na mesa de novo, faz com que ela perceba que ali é o lugar onde deve comer. Muitos se esquecem de ensinar.”

A pesquisadora perguntou: “é importante ensinar?” Os comentários convergiram para dizer que sociologicamente sim; e também do ponto de vista nutricional; um dia a criança vai ter que aprender a sentar-se à mesa e comer com garfo. É um fator cultural. A criança não percebe agora, mas com o tempo vai crescendo, amadurecendo, vai perceber que se tem hora para tudo, para comer, tomar banho, brincar... Ideal é não fazer um monte de coisas ao mesmo tempo [brincar, assistir TV] enquanto come. Gera uma noção de organização, de delimitação de tempo, de espaço. O momento da refeição é sagrado, de reunir a família, conversar. Todos se juntam por uma justa causa, geralmente em finais de semana. Se não ensinar desde criança que é importante, ela não vai aprender nunca.

Uma estudante contou: colocaram na mesa uma só faca para todos usarem, desenvolver a espera, a paciência nas crianças, passar a faca para o outro, desenvolver valores importantes por meio de coisas simples; compartilhar a faca, ajudar o outro que não consegue. Na mesa, ocorre o desenvolvimento de valores e práticas que se pode usar fora de casa.

Outra estudante perguntou: porque a educadora não estava se alimentando com eles? Foi comentado que é complicado se alimentar ao mesmo tempo; a educadora tem várias crianças para cuidar / educar; não conseguiria dar atenção a todas. Surgiu, nesse momento um debate entre eles sobre qual prática seria mais adequada e a partir de qual momento do desenvolvimento da criança seria certo implementá-la, por exemplo, pai e mãe se alimentarem junto com a criança. A educadora estava ensinando, pegando na mão da criança, mas se estivesse mostrando, eles aprenderiam do mesmo jeito. Ela não estava apenas dando comida; estava ensinando; eles já eram independentes.

Por fim, uma participante voltou seu foco para o ambiente, comentando que a mesa era apropriada, a questão de como se estrutura a atividade. A pesquisadora encerrou, chamando a atenção para o papel da organização do ambiente, da imitação e da inserção paulatina da criança pequena na cultura.

5.5 Oficina 5 – Redefinindo o espaço de brincar

Episódio: Túnel (Adaptado a partir de LUCENA, 2010, p. 74). Principais crianças envolvidas²¹: Cadu (M, 2;6), Luana (F, 2;4). **Resumo:** As crianças do grupo 1 brincam numa sala onde há muitas carteiras e cadeiras dispostas no entorno da sala, ocupando duas paredes que formam um ângulo reto. Outros objetos deixados à disposição das crianças, no centro da sala, como baldes, revistas, recipientes e tampas plásticas também compõem o cenário. O episódio tem início quando Cadu tenta subir em uma das carteiras e é repreendido pela educadora. Luana, que o acompanha, inicia uma tentativa de engatinhar por baixo dessas carteiras e ele passa a acompanhá-la. Em seguida outras crianças vão atrás de Cadu e Luana, fazendo das carteiras um túnel. O gesto de “dar tchau” ao entrar pelo túnel é incorporado nas ações de cada uma das crianças que “ingressa no túnel” pela primeira vez. As crianças formam uma fileira que passa por baixo das carteiras. Há um momento em que uma das crianças, tendo alcançado o final do “túnel”, ao retornar, tenta voltar para debaixo das carteiras no meio da fileira. Neste momento, a educadora fala de longe para ela que a entrada não é por ali, que ela tem que voltar ao final da fila. Depois, outra criança passa a seguir por debaixo das carteiras que estão encostadas na segunda parede, contígua à primeira, ou seja, fazendo um percurso que “dobra” à esquerda e as demais a seguem.

Primeiras falas (05min53): os estudantes comentaram a brincadeira de “trenzinho”, em que as crianças passam por baixo das carteiras, tipo labirinto, mas ressaltaram que não se sabe o que estão imaginando. A professora ajuda uma menina que tentou furar a fila, ensina o certo, que é ir para o final da fila. A brincadeira é coletiva porque ocorre em torno de uma atividade, em que uma respeita o limite da outra. Alguém comenta que “esperar pelo outro que tá na frente é o maior sacrifício”, tem que ter paciência, “porque a gente sempre tenta ultrapassar”. Eles estavam brincando direitinho, respeito ao próximo, o que ocorreu por “instrução da orientadora”. Mesmo reconhecendo ser a uma brincadeira coletiva, ou uma só brincadeira, há quem afirme que não havia interação, não tinha conversa; cada um brincava da sua maneira, seguindo seu objetivo, embora essas crianças já soubessem falar um pouco. Uma estudante associou o episódio com a própria infância e considerou a imaginação como aspecto mais marcante, diferente daquela idade menorzinha [referindo-se às crianças do berçário, dos episódios exibidos anteriormente].

²¹ A partir deste episódio até o último, são apresentadas cenas de crianças com idade entre dois e três anos; geralmente há um número maior de crianças em cada cena. Os participantes das oficinas não conseguiram identificar a maior parte das crianças.

Instigamento da pesquisadora: como o espaço foi organizado? Qual teria sido a proposta dessa organização? Como as crianças reagiram? Durante a segunda exibição do episódio, foram “congeladas” as seguintes cenas: (1) momento em que a terceira criança adere à atividade da dupla inicial, de engatinhar por debaixo das carteiras; (2) momento em que a menina tenta entrar no meio da fila; (3) momento em que o menino avança por debaixo das carteiras encostadas na segunda parede.

Falas após segunda exibição(11min20):a primeira a falar considerou que houve uma proposta da “professora” de brincar com as crianças, mas esqueceu de ensinar a guardar os brinquedos. Deviam estar lá brincando há algum tempo, teriam espalhado os brinquedos, feito aquela bagunça. Esta fala foi contraposta por outros participantes com a afirmação de que a estrutura foi organizada para que as crianças pudessem passar por baixo das carteiras, brincar de trem. A afirmação seguinte foi que as professoras quiseram ampliar o espaço. Por causa da desorganização, as crianças teriam aproveitado o espaço das carteiras para fazer uma brincadeira e, no decorrer desta começaram a utilizar outro espaço, ampliando o percurso para as carteiras encostadas na outra parede. [...] Enquanto isso, a professora estaria “lá toda deitada”. É provável que as carteiras seriam reorganizadas depois, para virar “classe”. Ocorreu um questionamento se foram as crianças que viram e decidiram brincar, ou se houve instrução da professora. Consideraram mais provável que alguém organizou aquele arranjo com o intuito de que brincassem ali, por baixo das carteiras. E de acordo com a proposta das professoras, as crianças atuaram bem, passaram por baixo, respeitaram-na... Disseram que houve uma atividade interativa... Neste momento, a pesquisadora questionou: “mas, na primeira observação vocês comentaram que houve pouca interação”... Uma das estudantes pronunciou: “uma criança inventou passar por baixo das mesinhas e levou um monte de crianças atrás. Foram por imitação, ou porque a primeira é ‘o chefe da gangue’”.

A pesquisadora ainda insistiu: “o que teria atraído as crianças a fazer o percurso?” Respostas: a forma das carteiras, o imaginário da criança que percebe aquele arranjo como um túnel, um trem, o que imaginar. Eram apenas carteiras, mas para eles era tudo, pode ser um mundo, criança faz o que quer com a imaginação. Quem nunca pegou coisas simples para brincar? Dentro de uma caixa de papelão como um trenzinho, uma casa, ou um carro. Uma panela, bateria, tanta coisa... Criam uma brincadeira simples, que se torna complexa. Nova participação da pesquisadora no debate: “Parece que a educadora teve um

papel na organização da brincadeira. [...] Virou brincadeira?” Todos concordaram com essa última possibilidade levantada, mas acharam que foi um pouco dirigida. Comentaram que a educadora tentou passar algum aprendizado e evitar o risco de eles se machucarem, pois dizia: “Olhe a cabeça, baixe a cabeça.” A pesquisadora, retomando uma das falas anteriores, buscou conferir: “Essa brincadeira ficou complexa?” As respostas que deram a essa pergunta foram: “Uma criança iniciou [...]; as crianças inventam brincadeiras como aquela, passar por baixo era ‘show de bola’; faziam um mundo... A pesquisadora continuou: “Que complexidade teria se fosse só uma ou duas crianças? Com nove crianças aderindo à proposta, houve necessidade de introduzir regra.” As estudantes exemplificaram: voltar para o final da fila; noção de tempo; paciência; convivência...

Explicitação dos propósitos da oficina: A pesquisadora iniciou essa etapa comentando que as crianças estão tendo a oportunidade de ter vários companheiros na mesma atividade, observando, indo atrás. Depois continuou explicando que a seleção do episódio tinha o propósito de mostrar que é muito comum as professoras encostarem os móveis na parede para deixar um espaço central da sala vazio, com objetos pequenos para as crianças brincarem. Uma estudante interrompeu, dizendo: “Espalhadas.” A pesquisadora continuou: “E vocês falaram da bagunça.” Outra estudante comentou: “Aquela desorganização toda.” A pesquisadora fez a suposição de que “Provavelmente era importante para a educadora eliminar os aspectos de risco. Entretanto, as crianças subverteram a proposta.” Foi interrompida com o comentário: “Porque tudo que é proibido é melhor, enche os olhos.” A pesquisadora, tentando finalizar a oficina, comentou: “Nunca poderemos eliminar a possibilidade levantada, de ter sido esse o propósito da professora. Se bem que ela ficou preocupada com a segurança, mas aceitou e estava sendo filmada. Introduziu regras e as crianças foram ampliando, poucas crianças não aderiram.” Uma estudante encerrou essa oficina dizendo: “Todo mundo já brincou disso um dia.”

5.6 Oficina 6 – Trazendo a macrocultura para o grupo de brinquedo

Episódio: “O show dos artistas” (Adaptado a partir de LUCENA, 2010, p. 92). Principais crianças envolvidas: Ivy (F, 2;6); Daniel (M, 2;1) e Rayane (F, 2;3). Resumo: Ivy está em pé sobre uma cadeira, que se encontra encostada em uma das janelas da sala, e usa uma cenoura de brinquedo como microfone, cantando e dançando. Inicialmente atrai a atenção de quatro outras crianças, que passam a assistir seu “show”. Daniel sobe em outra cadeira que está

encostada ao lado da de Ivy. Ela oferece o “microfone” para ele, enquanto outras duas meninas continuam assistindo a cena. Ele não aceita o “microfone”, mas permanece ao lado dela, observando-a. Em seguida, uma das meninas que estava assistindo se aproxima com um prato que contem outros “alimentos” de brinquedo. Ivy pega outro objeto irreconhecível e o faz de microfone também, mantendo a cenoura na outra mão. Mas o rejeita logo em seguida e continua cantando com a cenoura, sendo observada por Daniel que continua em pé sobre a cadeira ao seu lado. Depois ele desce, dança um pouco e desaparece da cena. Rayane sobe ao lado de Ivy, que continua cantando; depois, Ivy oferece “o microfone” para Rayane. O foco da câmara se volta para as demais crianças, onde aparece um menino batendo num objeto como se fosse um tambor e parece estar orientado para Ivy. Quando o foco volta para Ivy, Rayane não está mais e outros dois meninos estão assistindo Ivy cantar. Logo em seguida, Daniel volta a subir na cadeira, ao lado da de Ivy, e passa a “conversar” com ela. Ele desce por uns segundos, pega uma garrafa pet posiciona-se ao lado dela, canta e faz da garrafa o microfone. Eles passam a cantar juntos.

Primeiras falas(10min52): os comentários iniciais dos estudantes focalizaram os brinquedos e o “show artístico” de Ivy. Comentaram que foram disponibilizados vários objetos, réplicas de comidas. Cada criança brincou de um jeito com esses objetos; a menina brincou de ser cantora, com microfone; uma artista. Alguns ficavam assistindo, outros subiam para imitar. Houve imitação e reformulação porque o colega não pegou o mesmo objeto, mas uma garrafa pet como microfone. Ivy cantava como que chamando o público, conversando, fazendo igualzinho. Depois formaram uma dupla sertaneja. Existiam crianças brincando com a professora. Cada uma escolheu o objeto que servia a seus propósitos: copinhos, boneca... Geralmente menina gosta de boneca, mas nada chamou mais a atenção da menina [referindo-se a Ivy] do que o brinquedo que fez de microfone. Era uma réplica de uma cenoura. Houve uma criança que ofereceu outro objeto à artista e esta rejeitou; queria ser cantora.

Surgiram comentários dos estudantes sobre a interação das crianças. Foi dito que elas conseguem interagir e fantasiar, criar uma realidade, imitar os adultos; não precisou da intervenção de um adulto para brincarem. Elas criaram; elas mesmas se entendiam. Além de individualmente, conseguiam fantasiar em grupo. “A menina não só imitou o adulto, mas tinha um sonho dela de ser cantora”. Houve discordância em relação a essa última ideia: um sonho de querer ser no futuro não ocorreria nessa idade. A estudante que falou do sonho, a mesma que participou pela única vez nas oficinas, procurou defender sua opinião: não que a

criança já tenha uma ideia do que quer ser, mas crianças sempre sonham; “quando eu era criança, queria ser médica, cantora e brincava. A menina estava expressando o que no momento sonhava ser, não que no futuro venha a ser”. O debate mudou de foco para observações de que outras crianças quiseram imitar a “cantora”, porque era uma coisa diferente, para chamar atenção, “levantando a galera”. Ela [referindo-se a Ivy] não é uma criança tímida, ela gesticula, interage; é uma criança líder, não tinha vergonha.

A pesquisadora, então, lançou a seguinte pergunta: “que idade têm essas crianças?” As opiniões ficaram entre 2-3 anos e entre 3-4 anos. Admitiram quetinha “criancinhas” maiores, o que se vê pelo jeito de elas se movimentarem, possuírem mais força no braço, no músculo. E comentaram: “Uns que são grandes demais, outros pequenos demais...”.

Instigamento da pesquisadora: vocês captaram a cena principal, da menina brincando sobre a cadeira. [...] Quais conhecimentos culturais eles estão compartilhando? Quais recursos usam para se comunicar? Durante a segunda exibição do episódio, foram congeladas as seguintes cenas: (1) Ivy estende a cenoura próxima à boca de Daniel; (2) o menino “batendo tambor”; (3) Daniel canta, fazendo uma garrafa pet de microfone.

Falas após segunda exibição (11min14): a discussão girou em torno da menina que brinca de apresentar um show. Ela imita movimentos e falas, e transmite ideia do show aos colegas. Os estudantes supuseram que ela tem contato com esse tipo de atividade por meio de DVD, TV, parente, justificando o fato de ela imitar muito bem, conseguindo trazer os colegas para esse cenário. As questões culturais mencionadas são a dança e o canto. Além disso, tem a música instrumental: o “menininho tocando tamborzinho”. As crianças se comunicam através de fala, movimentos e gestos. Brincam de cuidar de bichinhos como se fossem pai e mãe, experimentando ou dando comidinha, indo ao supermercado. O consumismo aparece na vida das crianças. Estão representando cenas que veem, vivenciam através dos pais, ou de um desejo, para se divertirem. “Imagine o que fariam se vivenciassem violência, coisas não muito certas. [...] Tudo [estava] em paz, não vi briga”. A pesquisadora, lembrando-as da cena da menina que ofereceu outro objeto a Ivy, perguntou: “Como vocês viram aquela comunicação?” As estudantes comentaram que ela só ofereceu o brinquedo, sem agredir. Alguém supôs que Ivy não aceitou porque estava gostando de sua brincadeira. Ela até pegou, mas parece ter atrapalhado sua movimentação.

A pesquisadora fez outro instigamento: “E o menino que faz o baldinho de tambor?” Alguém comentou: “O baterista.” A pesquisadora continuou: “Logo em seguida o tambor muda

de função”. No que é complementada: “É, vai dar de comer para o ursinho, como se fosse pai”. “Outra menininha parecia bancar a fã, ela fica pulando, como [se estivesse] animada com o show”.

Ainda mais um instigamento da pesquisadora: “O menino que sobe na cadeira ao lado dela, observaram? Ele chegou de repente?” As respostas se contrapuseram entre: foi ela quem chamou *versusele* já estava antes. Ela deu o brinquedo a ele, mas ele não entendeu e quis morder. Ela puxou. Depois é que ele percebeu que era microfone dela; ele pegou a garrafa pet e foi brincar do mesmo jeito. Ela o convidou para cantar [...] e ensinou como brincar.

Comentaram, finalmente, que o vídeo os remetia a uma única ideia; ele era simples; os anteriores tinham mais aspectos a observar; cada participante tinha uma opinião. Neste, os pensamentos foram convergentes.

Explicitação dos propósitos da oficina: o episódio foi selecionado para exemplificar a apropriação da macrocultura pelas crianças, mesmo bem pequenas. Trazem-na para suas brincadeiras, vivenciam-na e as tornam familiares, com parceiros familiares; sentem-se seguras. Reproduzem-na interpretativamente, porque a embelezam, criam cenas inusitadas, movimentos, comunicação. Afinados ao foco que lhes foi sugerido observar (Quais conhecimentos culturais as crianças estão compartilhando? Quais recursos usam para se comunicar?) os estudantes comentaram detalhes desse processo que puderam perceber: gestos imitativos, aumento da voz como se Ivy estivesse animando os fãs etc. A pesquisadora continuou: “Mais uma vez as crianças conseguiram se ajustar, comunicar-se, sem intervenção direta [das educadoras]. A organização do espaço é papel importante do adulto.” Uma estudante completou: “Os adultos ofereceram os objetos; através deles, as crianças interagiram, montaram grupinhos”. E a pesquisadora acrescentou: “Pequenos grupos envolvidos naquela brincadeira, apresentando a macrocultura dentro do mundo deles, construindo a cultura própria deles.”

5.7 Oficina 7 – Construindo conhecimentos sobre eventos físicos

Episódio: “Arrastando banheirinhas com os pés”. Resumo: Na sala da turma 1, Maria²² está com os pés dentro de duas banheiras de brinquedo, um pé em cada banheira, arrastando-as. Ela segura um copo de plástico com alguns talheres dentro. Um menino tira-lhe o copo e ela o

²² A cena mostra várias crianças e não foi possível identificar todas no recorte deste episódio. Optou-se por dar nomes fictícios às crianças que foram focalizadas para os propósitos desta pesquisa, de forma a facilitar a discriminação entre elas.

substitui por uma cestinha, pondo objetos dentro dela. [...]Maria interage com uma educadora e continua sua “caminhada” sobre as banheiras. Tomaz põe seu pé direito sobre um pratinho de plástico que estava no chão. Depois, põe o outro pé sobre outro prato e os arrasta, como continuava a fazer Maria com as banheirinhas. Ronaldo tenta fazer igual, mas desiste. Maria reaparece em interação com Carlos, que coloca um objeto dentro da sua cestinha. Ela sai arrastando as banheiras com os pés e ele a segue. Quando ela para, ele pega um pratinho, coloca-o no chão e seu pé dentro dele. Dá alguns passos. Tomaz continua com os dois pés dentro de pratos e prepara uma cestinha com objetos dentro, tentando levantar-se enquanto a segura. Mas Carlos tenta lhe tirar a cestinha. Ocorre uma disputa entre os dois, pelo objeto. A educadora intervém; ele retoma a cestinha e vai tentar recolocar os pés sobre os pratinhos. Seu colega puxa um pratinho para si; a educadora oferece-lhe um objeto em troca e recupera o pratinho para o primeiro, que sai seguindo Maria. A brincadeira é interrompida quando chegam outras crianças e as envolvidas no episódio são chamadas para sair da sala.

Primeiras falas(05min47):Lembrando que nesta oficina compareceram apenas duas estudantes, o tema que se sobressaiu na discussão sobre a observação das crianças foi o da imitação. Elas comentaram que foram dados vários brinquedos e as crianças os utilizam como patins. Elas usaram a expressão “subir no brinquedo”, “andar escorregando”. Afirmaram que as crianças começaram a brincar da mesma forma e ninguém as ensinou. “Um deles descobriu e outros acharam interessante.” Comentaram, ainda, a interação das crianças com os brinquedos e que as “orientadoras” [referindo-se às educadoras] deixaram-nas brincar com os objetos espalhados. Assim, descobriram várias formas de usar um prato: chapéu, sapato, patins, prato. Cada criança fazia a sua interpretação. Admitiram que a “orientadora”, ao brincar de dar comidinha, as incentiva a comerem o que não gostam de comer nessa idade.

Instigamento da pesquisadora:Quais desafios a menina que arrasta as banheirinhas com os pés está enfrentando? Está ocorrendo alguma aprendizagem entre as próprias crianças? Durante a segunda exibição do episódio, foram congeladas as seguintes cenas: (1) Tomaz sai arrastando os dois pratinhos com os pés; (2) Tomaz tentando se levantar, segurando a cestinha com objetos dentro.

Falas após a segunda exibição(10min44):A atenção das estudantes se voltou para o desafio de Maria equilibrar-se com os pés dentro das banheirinhas, além de ela precisar desviar-se de obstáculos. Ao longo do percurso, procurou objetos para colocar dentro da cestinha que, diz

ser uma bolsa, examinando-os e escolhendo apenas os brinquedinhos interessantes para ela. Consideraram como obstáculos para as crianças: locomoverem-se mais rápido, com os pés dentro das banheirinhas ou sobre os pratos; não caírem; e terem objetos que querem nas mãos. Parece que são capazes de superá-los, mesmo titubeando, para atingir o objetivo. É uma brincadeira nova, alguns não sabem; Maria mostra, ensina outros a participarem.

Explicitação dos propósitos da oficina: devido à participação de apenas duas estudantes, a pesquisadora tentou enriquecer o debate, indo além da explicitação dos propósitos da oficina, avaliando, naquele momento, que outros aspectos podiam ser explorados. Concordou ser o equilíbrio um grande desafio para a criança e, além disso, a própria criança busca um jeito de dificultá-lo, arrastando os pés com objetos. É um exercício de domínio do movimento com e sobre os objetos, de orientação do próprio corpo no espaço etc. Realçou o embelezamento da brincadeira e chamou a atenção de que essas ações envolvem aprendizagem de algumas noções de física e de matemática, mesmo sem serem ensinadas. Uma das estudantes, surpresa, comentou: “Acho que elas são muito mais inteligentes [do que parecem]”.

A pesquisadora, tentando estimular mais falas, perguntou se elas teriam perguntas a fazer sobre o episódio. Uma delas referiu-se ao episódio do berço (oficina 2), com a dúvida de quando é correto o professor intervir, pois tem medo de a criança se machucar. Subjacente à sua fala, existiu certa comparação sobre o risco de a criança se machucar naquele e neste episódio. A pesquisadora, buscando retomar o episódio da oficina presente, comentou: “Aqui tem uma cenazinha de intervenção da educadora, porque o menino estava tomando o brinquedo do outro.” Uma estudante perguntou sobre a melhor intervenção a ser feita em caso como este: tira-se o brinquedo ou se oferece um exemplar igual para os dois, ou não se dá para nenhum. A colega replicou que é necessário se assegurar sobre quem estava com o brinquedo primeiro. Por exemplo, neste caso, a professora tomou da segunda criança e deu de volta à primeira, mas não deixou o segundo sem nada; deu vários brinquedos para ele ficar entretido. O certo seria dar alguma coisa que chame atenção, ou cada um ficar um pouquinho com o brinquedo. São meios para não acontecer um “auê”. Na maioria das vezes, a criança não quer outro brinquedo. Concordaram que é necessário intervir para não ver alguém chorando, sem saber quem estava certo ou errado.

A pesquisadora instigou mais uma vez: “O que acharam da organização do espaço?” Houve divergências entre elas. Comentaram que são brinquedos que não causam risco, não são pontiagudos, nem muito pequenos; são adequados para a idade, proporcionam descobertas com segurança. Uma estudante manifestou novamente sua preocupação com a

segurança das crianças e avaliou que o ambiente estava muito bagunçado: “Eu trabalhava numa igreja com os meninos, a sala não ficava tão bagunçada assim. Eu colocava brinquedos sobre colchonetes, eles tinham um espaço de brincar, a gente sempre organizava. Parece que não passa organização nenhuma [referindo-se ao ambiente da videogravação]. Eu acho estranho. Não sei se é fixação [minha] por organização”.

A pesquisadora fez seu último instigamento: “E a história da criança fazer os pratinhos de patins?” Uma estudante a corrigiu, dizendo que eram sapatos, pois em um momento que a criança diz “*Olha meu sapato rosa*”. As professoras deram objetos para eles fazerem como quisessem, descobriram nova forma de usar, não convencional, criaram outra brincadeira sobre o objeto proporcionado.

Finalmente a pesquisadora fez a explicitação dos propósitos da oficina dizendo que desde muito pequenas as crianças vivem experiências que lhes permitem construir noções de eventos físicos, tais como as diferentes formas de equilíbrio do próprio corpo, domínio de movimentos sobre objetos e de orientação do corpo a variadas direções no espaço, necessárias conforme o desafio presente. No caso deste episódio, a construção é “embelezada” pelas crianças com a dificuldade acrescentada por carregar um objeto em uma das mãos. São noções ainda não compreendidas, porém “ensinadas” de uma criança para outra. Neste episódio vê-se o forte atrativo da atividade, pois outras três crianças imitam, mesmo com a substituição de banheirinhas por pratinhos. As crianças ensinam, umas às outras, os diferentes movimentos possíveis de arrastar, com os pés, um objeto no chão, mantendo o equilíbrio, incluindo a dificuldade de manter o equilíbrio, segurando um objeto nas mãos.

5.8 Oficina 8 - Construindo conhecimentos sobre eventos físicos

Episódio: “Equilibrando a garrafa dentro da caixa” (Este episódio também está descrito em CARVALHO *et. al.*, 2012, p. 198). Crianças envolvidas: Miguel (M, 2;0) e Luan (M, 2;6). Luan tem uma caixa de papelão retangular que permite abrir e fechar em três lados e Miguel tem uma garrafa pet parcialmente cheia com líquido colorido. Luan já fez várias tentativas de convidar Miguel para uma atividade conjunta. Eles passam a agir conjuntamente na tentativa de colocar a garrafa dentro da caixa, fechá-la, levantá-la e andar pela sala, com a caixa carregada por ambos, sem deixar a garrafa cair. Porém a altura da caixa não permite acondicionar perfeitamente a garrafa. Uma terceira criança, com outra garrafa pet se aproxima e os distrai. A caixa cai e a garrafa que estava dentro desliza. Eles a repõem dentro da caixa, esmeram-se para fechá-la e voltam a caminhar com ela, levantada, rindo e parecendo se

divertir. A garrafa cai novamente e fica mais difícil acondicioná-la dentro da caixa, que vai perdendo a firmeza de sustentação. Miguel e Luan continuam suas tentativas com diferentes posições da garrafa e ações para fechar a caixa. Continuam rindo e parece que o intento se transforma em “derrubar a garrafa” e depois recolocá-la dentro da caixa. Nem mesmo a interrupção da educadora para limpar o nariz dos meninos os distrai da atividade. Continuam tentando, juntos, encontrar uma forma de acondicionar a garrafa na caixa e descobrem a propriedade da garrafa rolar. Após um dos meninos tentar amassar a garrafa com os pés dentro da caixa e sem conseguir, os dois passam a brincar de colocar a garrafa na caixa já desmontada e levantar a mesma para fazer a garrafa rolar.

Primeiras falas(07min29):A pesquisadora sugeriu que os participantes que não compareceram à oficina anterior falassem primeiro. Estes comentaram que há cooperação entre os dois garotinhos ao carregarem a caixa; observaram que a atividade se torna divertida quando a garrafa cai. Às vezes eles têm uma espécie de determinação, prevendo que a garrafa vai cair, e acham, incansavelmente, interessante. Admitiram certo posicionamento das crianças como se dissessem: “A brincadeira tem que ser do meu jeito, a garrafa é minha”, como se fosse um pouco de egoísmo. Em seguida, as estudantes que participaram da oficina anterior passaram a falar. Elas comentaram que as crianças, em cooperação, brincavam com uma caixa, como se fossem carregadores, levando-a por vários lugares da sala. Depois a brincadeira muda, com os mesmos objetos. A caixa se abre [perde a firmeza; se desmantela] e eles ficam brincando de colocar e tirar a garrafa de dentro dela ou sobre ela; inovam; passam a brincar de fazer a garrafa escorregar pela caixa. Mostram capacidade de imaginar novas formas de brincadeira com apenas um objeto que a gente normalmente não daria importância. Aparece a imitação, porque eles devem ter visto em algum lugar o jeito de os dois juntos pegarem e levantarem a caixa.

Seguiu-se a seguinte conversa: podem ter visto a primeira brincadeira em algum lugar, mas eles inovaram, transformaram uma situação em outras. Primeiro a imitação, depois a brincadeira ficou muito criativa. É a capacidade de imaginar e renovar. Eles ditam as regras como querem, não mais de acordo com o que viram. Eles mandam. A brincadeira mudou pelas circunstâncias, não foram eles que modificaram. Eles se adaptaram à caixa que se desmantelou. As crianças estão tentando descobrir como carregar a garrafa dentro da caixa, até que a caixa desmonta e eles continuam tentando. Um dos meninos acha a brincadeira engraçada, fica provocando o movimento de a garrafa cair. Inocentemente, estão descobrindo

a lei da gravidade, leis da física, que quando você solta, o objeto cai. Fazem isso de várias maneiras.

Instigamento da pesquisadora: Quais desafios as crianças estão enfrentando? Ocorre alguma aprendizagem? Durante a exibição do episódio pela segunda vez, foram congeladas as seguintes imagens: (1) os dois meninos tentam levantar a caixa com a garrafa dentro, pela primeira vez; (2) o menino pisando sobre a garrafa, parecendo querer amassá-la; (3) o menino levanta a caixa, já desmontada [o que leva a garrafa a rolar até o chão].

Falas após segunda exibição(23min06): a tônica da discussão recaiu no desafio de firmar a garrafa, na caixa que se abriu e virou brincadeira divertida. Indicaram que as crianças aprenderam a melhor posição da garrafa: vertical, horizontal. A cada circunstância, foram aprendendo o mútuo carregar, ter o mesmo objetivo. Não conseguiam mais fechar a caixa: “Tinha uma coisa errada na garrafa por não estar se mantendo [dentro da caixa]”. Tentaram várias vezes, mas não dava certo: a garrafa acabava caindo. Um deles tentou até pisar. Aprenderam cooperação mútua. Uma estudante só viu um amontoado de crianças: “Não vi que eles mesmos colocaram a garrafa dentro da caixa.” Alguém mencionou que um dos meninos tentou levantar a caixa sozinho e o outro foi ajudar. Eles criaram os desafios: rodopiar a caixa pesada não é fácil; a caixa desmontada e eles buscaram ajeitá-la; tentavam descobrir como usar a garrafa que tinha líquido, espumava e se movimentava. Havia imaginação, acharam engraçado quando a caixa se desmontou; podia ser proposital. Estavam aprendendo algumas leis da física, como a da gravitação, a partir da queda da garrafa e da energia cinética, do movimento do líquido. Não conscientemente, estão em contato com essas leis; mais tarde vão ter consciência. Os garotos já estão aprendendo assuntos da oitava série, terceiro ano. Também tem a questão geométrica da caixa, muitos adultos não sabem fechar uma caixa. A primeira tentativa foi boa, a garrafa caía por não fechar uma das brechas da caixa.

Em torno do tópico aprendizagem, vários comentários foram feitos: “Estamos analisando os pensamentos deles, sem saber o que pensavam, se era o que queriam”. “Como saber?” “O principal foi a imaginação e como eles agiram com o próprio descobrimento.” “Aprenderam muita coisa que vão levar para a vida. Quem nunca fez uma coisa quando criança e quando vai estudar descobre ‘Eita, eu fiz aquilo.’” “Esse tipo de experiência melhora o aprendizado. Até subir em árvore, quando você aprende em criança,

você sabe.”“Não se esquece de coisas que marcaram na infância. Tem coisas que nos faz voltar e lembrar.”

A pesquisadora fez uma intervenção, instigando-os um pouco mais: “Observamos ações das crianças, o que uma ensina para outra. Como foi o comportamento das demais crianças?” Os estudantes reagiram com os seguintes comentários: as professoras não interferem, deixam as crianças totalmente à vontade; não teve influência, é fruto da imaginação deles. A menina ofereceu uma garrafa para brincar, não foi aceita e a pegou de volta. Outras crianças observavam. Poderia ser uma brincadeira com muitas crianças, mas eles se fecharam. A pesquisadora tentou conferir: “Por isso não juntou mais crianças?” As estudantes responderam na seguinte direção: também porque estavam entretidas com outros brinquedos. Mas algumas crianças pararam, olharam, mas eles “não deram brecha”. Não se sabe se, ao oferecer a garrafa, era objetivo da menina de participar da brincadeira, apesar de que ela tomou a garrafa de volta. Não houve acordo. É uma probabilidade. Normalmente, em grupos, quando uma criança quer participar ou quer o brinquedo de outra, ela dá seu brinquedo e pede o outro em troca. Se a outra não quer, ela pega seu brinquedo de volta.

Explicitação dos propósitos da oficina: o episódio é bem mais longo, com desdobramentos. Foi preciso fazer um recorte. Como na oficina anterior, vimos desafios relacionados a eventos físicos, como a gravitação, formato da caixa, da garrafa, mais ou menos “incompatíveis”. [...] Também o desafio da articulação dos movimentos, equilíbrio do corpo, como no momento em que rodopiam. [...] A brincadeira se transformou em derrubar a garrafa, a descoberta, pisotear a garrafa para tentar encaixar. Ao que uma estudante comentou: “Não fosse tão interessante, não seria mais um desafio.” A pesquisadora continuou: Quantos desafios mantiveram os dois motivados em explorar, transformar a brincadeira. Percebem que ao levantar a caixa, a garrafa sai rolando. Eventos físicos que estão experimentando, descobrindo, não necessariamente pensando sobre eles, porém, vivenciando-os. Há embelezamentos, ou como vocês chamaram de inovação, criação. Não dá para identificar com clareza a imitação, mas um está oferecendo modelo para o outro nas tentativas de fechar a caixa, que não é simples. A observação de um para o outro, as tentativas de articulação se caracterizam como uma criança ensinando outra. Mas, constatamos que houve pouco poder atrativo para outras crianças. Uma participante comentou: como aquele do cantor [oficina 6], chamou mais atenção.

5.9 Oficina 9 – Construindo com os parceiros uma brincadeira

Esta oficina foi constituída de dois episódios.

Episódio 1: “Arrastando os colchonetes”(Adaptado da dissertação de LUCENA, 2010, p. 121) Crianças envolvidas: Riel (M, 1;9), Ivy (F, 2;8), Daniel (M, 2;2), Cássio (M, 2;8), Claudio (M, 1;10), Rique (M, 2;5), Cadu (M, 2;5), Israel (M, 2), [Ana Vitória (F, 3;5) – criança do Grupo 2]. Resumo: crianças brincam no pátio coberto da creche. Há no espaço três colchonetes e, inicialmente, um deles é arrastado por uma díade. Outras crianças se interessam em arrastar os colchonetes. Aos poucos a rotina vai se transformando – ganha melhoramentos – as crianças colocam objetos variados em cima do colchonete para arrastá-lo. Uma menina quer se sentar em um dos colchonetes sem ser arrastada, apenas para brincar. Um menino coloca uma boneca sobre outro colchonete para continuar deslocando-o. Outro se senta no colchonete e é arrastado.

Episódio 2: “Puxando parceiro na cesta”(Adaptado da dissertação de LUCENA, 2010, p. 129). Crianças envolvidas: Lia (F, 2;1), Luana (F, 2;4), Israel (M, 2), Berto (M, 2;2), Cássio (M, 2;7), Cadu (M, 2;5), Ana (F, 2), Leny (F, 2), Deise (F, 2;4), Daniel (M, 2;1), Vitor (M, 2;5), Claudio (M, 1;9), Liliane (F, 1;11), Sandro (M, 1;11). Resumo: No mesmo pátio do episódio anterior; o espaço é amplo e estão presentes objetos variados, como garrafas plásticas, rolos de papelão, baldes e um cesto de vime amarrado por um elástico. Luana se senta no cesto e começa a ser puxada por alguns de seus colegas. Outras crianças se aproximam para ajudar, empurrando o cesto. Duas crianças parecem exercer mais força no puxar e as demais seguram o elástico acompanhando o grupo. Elas se revezam no puxar e no empurrar. As crianças animam a brincadeira pulando, cantando e caindo, enquanto puxam e empurram o colega no cesto. Luana sai do cesto e uma criança mais pesada entra nele, o que exige mais força para deslocá-lo. Novas adesões são observadas e as crianças experimentam novas formas de arrastar o colega.

Primeiras falas(12min44): comentaram que no primeiro vídeo, em momento de recreação, uns começaram a brincar nos colchonetes, chamando a atenção de outros; como não tinha para todo mundo, o outro queria puxar, tomar, “Eu também quero!”; ou, atrapalhava, tentava brincar. Um dos participantes conta: “Quando eu era criança, brincava desse tipo; tinha fascínio por ônibus. Aquilo era um ônibus que eu puxava.” E outro participante fala: “Eu brincava assim com a almofada.” A cena é muito parecida com a da semana anterior. As diferenças são apenas a quantidade de crianças envolvidas, os objetos, as formas de brincar e

esses meninos são mais novos. Na oficina passada, a brincadeira não chamava tanta atenção. Nesta, todas brincam. Já no segundo vídeo, eles estão numa interação de grupo. “Algumas crianças queriam fazer do seu jeito e nem tudo dá como você quer quando está em grupo.” Dentro dessa brincadeira tem muita interferência de quem está de fora, que “chega e atrapalha, e toma e pega e chora, e senta no chão com raiva e machuca o outro”. Tem diferença nos acontecimentos.

Houve uma utilização diferente dos objetos. Na oficina da semana passada, ele queria derrubar o objeto. O objetivo é diferente. No segundo episódio, a maioria das crianças ajuda a puxar o cesto, as menores queriam estar dentro do cesto, não estavam falando, mas esperando, “É minha vez!” E só uma menininha ficou dentro do cesto.

No primeiro episódio, as crianças estão brincando com o colchonete de uma forma diferente de como costumamos ver. Ao invés de brincarem sobre o colchonete, elas estão puxando-o; “Isso já é o tal do embelezamento, né? Que ela está fazendo no objeto.” Surgiu uma criança que, acostumada a ver como o objeto era utilizado no dia a dia, sentou sobre ele; ela estava com os brinquedos dela, queria brincar no colchonete. Ela não queria atrapalhar a brincadeira do outro, queria usar do jeito dela. Outra criança também sentou. Mas há a hipótese de que essa outra criança queria ser arrastada pelos coleguinhas e admite-se que dois meninos perceberam isso e a arrastaram. Depois quiseram tirá-la porque eles próprios não queriam mais brincar daquele jeito. “Então, um estava embelezando, o outro querendo usar o objeto do jeito que era acostumado e o terceiro queria participar da primeira brincadeira, só que de uma forma diferente”. No segundo episódio, as crianças querem arrastar o coleguinha, independentemente da vontade de um e de outro; eles se unem com a mesma finalidade. Comenta-se que um coleguinha espera o outro para cada um sentar no cesto e brincar; tem um que quer entrar; a “tia” vai lá e tira; mas eles não ficam querendo tirar; todos estão participando de forma diferente, mas estão brincando.

Alguém lembrou: “Na minha época, a brincadeira era um pouco mais pesada. Chegava e dizia ‘vai sair não? Então a gente vai lhe empurrar pra você sair’. Eu consideraria aquela menina que sentou no colchonete, uma chata, porque não quis deixar os outros brincarem.” Outro estudante comenta que não parece ter sido a intenção, mas isso podia acontecer; em brincadeira de criança, isso acontece.

Foi observado que na hora do cesto, tinha uma menina que estava atrás, empurrando o coleguinha; e não puxando como todo mundo. Ela estava “Dando uma forcinha extra ali atrás.” Mas há divergências e, nesses casos, “De duas, uma: [a brincadeira] termina logo; ou não vamos brincar mais!” Alguém se lembra e conta: “Quando eu era pequena, como sou

mais velha do que meu irmão, eu que puxava. E como eu era mais gordinha, ele não conseguia me puxar. Mas às vezes eu insistia e ele saía puxando. Eu achava que estava numa lancha, o vento no cabelo, era o máximo; minha mãe que odiava porque sujava o colchão”.

Instigamento da pesquisadora: “Entre um episódio e outro houve um intervalo de seis dias. O mesmo grupo de crianças, no mesmo espaço. [...] O que está ocorrendo entre as crianças que deslocam os colchonetes? O que está ocorrendo entre as crianças que deslocam o cesto? Existe alguma ligação entre os episódios?” Nesta oficina não foram feitas paralisações de cenas, devido à apresentação de dois episódios.

Falas após segunda exibição(43min11): comentaram sobre a brincadeira e os brinquedos. Supuseram que quando as crianças estavam arrastando os colchonetes com coisas em cima, idealizaram a brincadeira e a modificaram. Houve uma interação, eles brincavam, se juntavam. Até que chegaram outros que também quiseram brincar e todos entraram na brincadeira, mesmo que “um por cima do outro”. Teve uma “arenga” (briguinha) “Eu quero, eu não quero. É meu, não, é meu.” No final da arenga, a brincadeira também acabou. No segundo vídeo, eles estavam em aprendizagem pela interação. Nem tudo é como eles querem, como um trabalho em grupo tem que ser. Essa é uma aprendizagem que se dá pelo convívio.

Outros comentários focalizaram o segundo episódio, dizendo que tinha gente demais, atrapalhando o objetivo da brincadeira que era dirigir o cordão; cada um queria fazer de um jeito e “não podia ir todo mundo”. No primeiro episódio, “estava bom até que outros quiseram participar”. Muitas crianças desistiram, foram fazer outras coisas. Algumas entraram no meio da brincadeira, mas perceberam que a situação “acabava não dando para elas”, principalmente no segundo vídeo, onde uns se machucaram ou choraram. Não tinha espaço para todos, ou o convívio faz desavenças.

No segundo episódio, com a ajuda do porteiro da creche que amarrou o elástico no cesto, a criança mostra outra forma de brincar com os mesmos objetos que tinham no primeiro episódio. A relação entre os episódios é a utilização dos objetos. Eles brincaram com objetos diferentes, moveram o objeto quase da mesma maneira. No primeiro episódio, havia garrafas, objetos leves em cima do colchonete. As crianças eram desafiadas a se desviarem dos obstáculos. Tinham que lidar com diferentes interesses, porque um queria puxar o colchonete, o outro queria se sentar, o outro queria ser arrastado, estava causando brigas. No segundo episódio, também tiveram que trabalhar em equipe, apesar de cada uma querer fazer de um

jeito, mas todos com o mesmo objetivo de arrastar o coleguinha no cesto. A relação entre os episódios é que todas estavam arrastando objetos e desviando dos obstáculos, lidando com interesses diferentes e criando brincadeiras diferentes. Independentemente do uso que elas faziam no dia a dia daqueles objetos, embelezaram e criaram novas brincadeiras.

Explicitação dos propósitos da oficina: O tema da oficina de hoje foi *Construindo com os parceiros uma brincadeira*, equivalente à oficina 3. Importante esclarecer que a sétima oficina, cujo tema eleito era *construindo conhecimentos sobre eventos físicos*, se desmembrou em duas, já que na primeira tentativa compareceram apenas duas participantes. Assim, a oitava oficina foi preparada para observação sobre o mesmo tema e decidimos realizar mais esta oficina, cujo projeto inicial tinha como tema *tirando partido de uma situação de conflito* e estava selecionado o episódio *arrastando os colchonetes*, onde teve mesmo uma arenga. No decorrer das oficinas, percebemos que seria possível estabelecer relações entre a terceira oficina, dedicada ao tema *construindo com o parceiro uma brincadeira*, com o episódio que mostrava duas crianças do berçário, e foi chamado *Você bota e eu derrubo*. A oficina de hoje mostra a construção e evolução de uma brincadeira mais complexa e elaborada pelas crianças do grupo 1, com idade um pouco maior do que aquelas do berçário. Com a apresentação dos dois episódios seguidamente, foi possível perceber que a construção de brincadeiras, de conhecimentos pelas crianças, tem uma continuidade temporal que vai além da gravação. É possível pensar que as crianças acumulam informação no decorrer dos dias de convivência com os mesmos parceiros, em um mesmo local; experiências que lhes permitem familiarizar-se com as possibilidades de atividades e inovar ou embelezar. Constroem, com ajuda dos educadores, brincadeiras cada vez mais complexas e articuladas.

Momento de finalização das oficinas

Antes de encerrar esta última oficina e se despedir dos participantes, a pesquisadora perguntou se eles desejavam pronunciar suas “últimas palavras”. Houve então um retrospecto, espontâneo: lembraram-se do “dia do berço” [oficina 2] quando se preocuparam com a segurança das crianças. Aprenderam a observar com um olhar mais aguçado e a procurar entender as crianças pelas atitudes, pelo que estão fazendo. Fizeram comparações entre o que viram “aqui e lá fora”. Tiveram recordações de infância, do que se “aprontava”, a partir do que acontece no dia a dia. Identificaram-se com algumas coisas. Surgiu a recordação do episódio do túnel [oficina 5]. Houve aprendizado do “complexo que essas crianças passam para a

gente; coisas que já passamos e não lembramos mais, como essa mente cria, imagina e vai tão longe”. “E às vezes a gente despreza”. Pode ser um ambiente diferente, porque “Acho que ninguém aqui passou a infância em creche”. “Alguns passaram pelo Jardim; mas na creche acontecem as mesmas coisas que podem acontecer na interação com irmãos, primos, na escola, ou em casa.”

A pesquisadora instigou uma das estudantes: “Eu me lembro que no começo você fazia comentários com preocupação ...” No que ela completa: “Eu me lembro dos episódios, ainda acho que a disponibilidade da educadora tem que ser maior, apesar de que hoje compreendo também que a gente não pode estar o tempo todo em cima da criança, que sufoca”. [...] “Eu não sou de estar em cima, mas fico olhando. Se tem uma criança que já aprontou, presto mais atenção nela, para que não apronte de novo”. A pesquisadora perguntou: “O que é aprontar?” Mencionaram alguns exemplos: arengar por algum motivo; morder... Isso sempre acontece. “A gente tem que ficar de olho”.

A arrumação da sala ainda é percebida como “Solta, tudo desarrumado, [...] bagunçado”, apesar de saber que criança bagunça. Outra estudante comentou: “Na igreja a gente deixava tudo arrumado, os brinquedos sobre os colchonetes e de repente virava uma confusão. A gente não vê tudo, não tem como, mas precisa ensinar a arrumar, desde pequenos, o que eles mesmos bagunçam”.

A pesquisadora comentou com outra estudante: “Sua preocupação com a segurança, você acha que essas oficinas te trouxeram consciência...” E ela complementa: “De que eu sou muito preocupada, mas agora eu estou mais segura. Quando eu olho, fico pensando: eles já brincaram dessa forma, não vai acontecer, eu espero. Estou menos preocupada”. Outra estudante: “É normal a gente se preocupar”. A primeira estudante continuou com uma pequena reflexão: “Essa minha fixação pela segurança, acho que herdei da minha mãe que tinha escola e desde os meus nove anos já trabalho com essa área. Quando ela estava passando por um período difícil, eu assumi a turma de pequeninhos e ela tinha medo de alguma criança se machucar. Então, eu já cresci com isso. Quando fui trabalhar em outra escola, vi que as crianças brincam, correm e é difícil se machucarem. Mas fico muito nervosa, com medo, por ser filho dos outros, mais um problema. [...] Trabalhar com criança nunca é fácil, ainda mais filhos dos outros. Ser humano, em si, nunca é fácil. Crianças que estão em desenvolvimento é uma questão de maior cuidado ainda”.

Outra participante afirmou que também ficou com um olhar mais aguçado para as crianças, no dia a dia, melhorando a sua observação. Avaliou que são importantes os momentos em que elas ficam sozinhas, brincando entre elas, apesar do medo do adulto. É um

momento de aprendizado entre elas. A princípio, pensou que devia ter mais educadoras perto das crianças e hoje não; é legal que elas brinquem sozinhas. Concluiu que mudou essa visão.

Foi interessante ver a diversidade de objetos oferecidos a essas crianças. Coisas tão normais como aquela caixa. “Já se tornou uma interação bem atrativa para elas”. Elas brincaram de um jeito, reinventaram, embelezaram a brincadeira e ficou diferente de como se utilizaria aquela caixa. As garrafas, os pratos, foram muitos objetos diferentes. Um brinquedo que, na realidade não é um brinquedo, mas que pode ser utilizado e é novo.

A pesquisadora ainda fez uma pergunta para todos: “Não sei se devo, mas eu gostaria de ouvir de vocês, se acham que [vocês] mudaram a percepção sobre as competências das crianças”. Respostas: “Às vezes a gente despreza, mas é uma coisa tão complexa, quando observamos, vemos como são criativas...” “Coisas que a gente nunca tinha parado pra prestar atenção, uma ideia de que elas fazem só por fazer”. “O que se passa na cabeça delas? [...] Há diferenças entre a importância que elas dão e a que nós damos para as situações. A percepção mudou para aprender com elas sobre suas atitudes”. A maioria comentou que já tinha noção disso e melhorou muito.

O complexo mundo das crianças é uma coisa de muito valor. Alguém se lembrou da primeira oficina, em que havia mais participantes e muitos desprezaram a capacidade das crianças, o que gerou discussão. Comentaram que da primeira oficina até hoje ocorreu um aprimoramento de uma visão mais crítica. O que as crianças estão fazendo, deixá-las fazerem, ver como e qual o objetivo final delas, depois de fazer. Deve-se ter mais cuidado com as crianças, segurando o que se deve falar, pensar duas vezes antes e observar mais o comportamento delas. “Antes eu nunca fui observadora das crianças”.

6 FORMAÇÕES DE EDUCADORES INFANTIS: UM PROCESSO CONTÍNUO DE RUPTURAS E TRANSFORMAÇÕES

No capítulo anterior, descrevemos cronologicamente e de forma resumida os episódios apresentados e a história das oficinas com a sequência dos diálogos dos estudantes. Agora chega o momento mais especulativo, realizando análises a partir de uma organização do material que parece facilitadora para identificar transformações sutis do processo de mudança ou persistência de “velhas” concepções.

A tese aqui defendida considera que: *observações de crianças pequenas em situação cotidiana de creche, realizadas por estudantes de Pedagogia, instigadas por questões que orientem seu ‘olhar observacional’ e lhes possibilitem uma reflexão coletiva sobre a situação observada, constituem instrumento de sua formação docente para a Educação Infantil, uma vez que as observações promovem transformações e mudanças em suas concepções sobre criança, desenvolvimento infantil e modos de lidar com ela.* Partimos, pois, do pressuposto de que há necessidade de um professor de educação infantil se apropriar de conhecimentos sobre a criança pequena. Para isso é preciso observá-la em situação social de brincadeiras com pares de idade, momentos em que exerce sua autonomia, realiza escolhas e negociações. Supõe-se que esse caminho irá permitir depreender o verdadeiro sentido de se afirmar que a criança é ativa e agente de seu fazer, um discurso corrente, mas pouco refletido nas práticas pedagógicas (CARVALHO; PONTES, 2003).

Por tratarem de temáticas diferentes, as oficinas ensejaram reflexões variadas por parte dos estudantes. Elas foram planejadas com o intuito de trazer à tona aspectos diversos do desenvolvimento infantil e do fazer cotidiano da creche. Assim, na oficina em que se apresentou o episódio do “*Túnel*”, por exemplo, se desejava focalizar o uso de arranjos espaciais escolhidos pela criança, em detrimento da intencionalidade pedagógica da educadora que preparara o ambiente da sala visando outra atividade; desejava-se evidenciar características da criança que ativamente constrói seu ambiente, suas atividades, enfim, seu desenvolvimento. Já com o episódio “*Subindo no berço*” tinha-se a pretensão de instigar uma reflexão sobre *referenciamento social* da criança em que continuamente ela orientava sua atenção para a educadora, supostamente para avaliar a adequação de seu próprio comportamento (uma vez que se poderia considerar o subir no berço como uma transgressão) ou para avaliar o nível de atenção da educadora diante de possível risco que corria.

Nem sempre os estudantes conduziram a discussão de acordo com os temas planejados para cada oficina. Assim, o que mais chamou a atenção dos estudantes no episódio “*Subindo*

no berço” foi a permissividade das educadoras, não impedindo uma atividade “tão arriscada para crianças pequenas”! Seja como for, propiciando debates diversos do que havia sido planejado, em cada oficina, a contínua reflexão dos estudantes entrecruzava aspectos relevantes da situação cotidiana da creche, em que se observavam crianças, educadores, ambiente institucional de educação infantil e meios de ações pedagógicas.

As reflexões dos estudantes, instigadas pelas videogravações de crianças, eram realizadas coletivamente, mesmo antecedidas de uma reflexão pessoal (primeiro momento da oficina). Foi esse material coletivo, ou seja, apresentado e discutido com os colegas, que permitiu as análises aqui realizadas. Ao serem compartilhadas, elas tornaram-se reflexões do grupo, apropriadas ativamente por cada um, o que significa dizer, reinterpretadas e reapresentadas ao coletivo por meio de novos comentários e apreciações. Muitas vezes, percebe-se que as próprias ideias de um estudante vão se clareando e se construindo a partir do diálogo entre eles.

Mari²³ [referindo-se ao choro de uma criança porque foi contrariada, comenta]: – É também uma forma de comunicação, né? Essa questão do choro, ele pa... é... Querer passar, que ele quer realmente tá ali, ele tá mostrando apesar dele não q... Ele também não saber falar, tal com o choro ele com... É... Tentando mostrar que ele quer entrar ali. **Silvia** – Ele encontra artifícios, mesmo ele não se comunicando verbalmente, ele encontra um artifício para mostrar o que ele deseja, o que é que ele quer. **Gina** – Ele já tem capacidade de perce... De ver que quando ele chora, vem alguém e faz, ajuda ele a fazer aquilo que ele quer (oficina 1).

A fala de Mari apresenta-se com muitas interrupções, parecendo não saber como expressar bem sua reflexão, ou organizando-a na medida em que fala. Silvia interfere, concorda que o choro é um recurso comunicativo e acrescenta o detalhe de ser ele um recurso não verbal. E Gina especula sobre como o choro se constrói como recurso comunicativo. Nas oficinas, observando-se a dinâmica do coletivo, vê-se que surgem aspectos mencionados por um estudante que passam a ser atentados por outros que os complementam e lhe dão nova forma. É como se alguém oferecesse um tópico para ser discutido pelo grupo. Assim, mesmo nomeando-se os autores das falas, essa nomeação serve apenas para ordenar o diálogo, num processo de mudança, construindo novas concepções, ou defendendo como novos argumentos as já presentes. A partir desse processo, discutimos simultaneamente nossos conhecimentos

²³ Neste capítulo, incluímos os nomes dos participantes para esclarecer detalhes das construções coletivas sobre as concepções debatidas. Os nomes foram alterados para preservar a identidade dos participantes.

relacionados à criança pequena e aqueles ligados às concepções dos estudantes, dialogando com processos de formação e construção social de conhecimentos.

Mudanças no modo de pensar ou conceber um fenômeno, um objeto social, uma situação etc. implicam idas e vindas, discordâncias, afastamentos e aproximações de perspectivas que se têm em determinado momento. Ao observador parece uma atividade de organizar ou reorganizar pensamentos, cada um a seu modo, tirando suas conclusões, talvez sem perceber que se trata de uma atividade coletiva. Nessa dinâmica, os estudantes, muitas vezes, absorviam em suas falas termos utilizados pelo colega, mas mantinham defesa de suas interpretações ou concepções iniciais, ou adotavam novas perspectivas a serem consideradas. Surgiam entrelaçados aspectos recortados sobre o episódio apresentado, julgamentos sobre ele, recapitulações sobre episódios assistidos anteriormente, questionamentos a respeito de outras situações já vivenciadas por eles, memórias de infância, dentre outros.

Assim, realçamos alguns aspectos que surgiram nos temas tratados pela maioria dos estudantes, conforme as questões que nos parecem importantes na formação docente, e que percorreram todas as oficinas. Neste capítulo, dividimos as análises realizadas em três subtítulos, os quais apresentam as concepções dos estudantes relacionadas a: (1) processos de desenvolvimento da criança pequena; (2) a intencionalidade pedagógica e o papel (ações) do professor na educação infantil; (3) a organização dos espaços, as práticas sociais em que as crianças são inseridas e a apropriação que os estudantes fizeram de alguns conceitos. Busca-se mostrar e discutir teoricamente a forma processual com que as concepções são ressignificadas, transformadas ou defendidas, numa mesma oficina e no decorrer delas.

As reflexões dos estudantes foram ricas e diversificadas. Nem todas serão discutidas neste capítulo. Certamente, isso ultrapassaria ‘o razoável’ para um trabalho acadêmico, mesmo para uma tese de doutorado, pelos limites de tempo que se lhe impõem. Serão discutidas algumas reflexões que parecem melhor problematizar as concepções dos estudantes sobre a criança, seu desenvolvimento e sobre situações pedagógicas que propiciem às crianças um percurso mais adequado e estimulante de descobertas e aquisições afetivas, cognitivas e sociais. Embora estejamos falando de crianças, o foco aqui pretendido é a compreensão dos estudantes de Pedagogia.

6.1 Desenvolvimento Infantil: Desvelando processos e reconhecendo competências das crianças

Serão focalizados na análise que se segue, os pontos de inflexão ou de rupturas propiciados pela experiência de se aprender com a criança, observando-a em seu cotidiano.

Começaremos a análise, problematizando o fenômeno ‘interação social’ por ser este fundante da perspectiva de desenvolvimento humano que orienta todo o trabalho de tese.

Desde as primeiras oficinas, os estudantes reconheciam a interação de crianças quando havia trocas verbais entre elas, ou ações coordenadas cooperativas. Dificilmente esse fenômeno era recortado do fluxo contínuo das videograções quando se tratava de episódios de orientação da atenção de uma criança para outra, ou de busca de proximidade do parceiro para brincar com seu próprio brinquedo igual ao dele, mas sem trocas verbais ou ações compartilhadas. Apenas a imitação era reconhecida como interação social, mesmo se as crianças estivessem caladas.

Silvia [...] no primeiro episódio que eu participei que se repetiu nesse, que é a interação deles, de uma criança com outra. Ela só acontece quando há um objeto [...] Eu não percebi ainda uma interação de uma criança com outra, sem que haja um objeto que seja do interesse das duas crianças. Há uma interação da criança com o objeto. [...] mas, ela separada de outras crianças, mas crianças juntas, eu só percebo quando tem um objeto ali que é do interesse das duas. Não é uma interação só da criança com a criança, sem objetos (Oficina 3).

Subjacente a essa reflexão existe uma compreensão do que seja o fenômeno interação social: ele é reconhecido como trocas conspícuas de um parceiro com outro e não como um processo de regulação de uma criança por outra em que podem ocorrer trocas conspícuas ou não. Evidentemente que o observador precisa de algumas pistas para indicar a ocorrência de interação, sem, entretanto, confundir o fenômeno interação enquanto constructo teórico inferido com uma de suas instâncias empíricas. Assim, não se especula se o objeto atrai a atenção da outra criança pelo fato de ele estar sendo manipulado por outra, como muitas vezes ocorre quando uma criança pega um objeto um tanto desprezado pelo grupo, mas imediatamente transformado em algo de interesse e disputa; ou seja, o valor do objeto sendo propiciado pelo interesse de uma criança sobre ele. Para essa especulação, precisar-se-ia admitir o conceito ‘interação’ como fenômeno de regulação social, ou seja, a afetação de uma pessoa por outra, em face da sociabilidade humana.

Percorrem-se os diferentes diálogos dos estudantes ao longo das oficinas e se recortam muitas passagens em que a interação social é mencionada. Mas, mesmo chegando ao final da formação, ainda se observam várias falas que não consideram o fenômeno interacional em suas diferentes instâncias empíricas, possivelmente em decorrência de lacunas em sua compreensão teórica.

Silvia – Eu não vi aí a interação entre as crianças. Eu acho que elas tão num momento que é igual pra todas elas, assim, semelhante pra todas elas. Elas estão se alimentando, elas estão com o mesmo... mesmo objeto que é o prato, que é a colher. Estão todas desempenhando a mesma atividade, a mesma tarefa; acho que isso, por isso, não tem essa interação entre eles. [...] (Oficina 4).

Alex – [...] É uma brincadeira coletiva [referindo-se ao episódio do túnel], mas não havia nenhuma interação entre eles. Eles tavam brincando, todos juntos, mas não tinham uma questão de conversa... Não! Era cada um brincando da sua maneira. Ali, tal, seguindo seu objetivo (Oficina 5).

Stef – [...] É... ainda no primeiro episódio, eu vi a interação entre as crianças que tinham o colchonete, que estavam brincando com o colchonete. No entanto não havia interação entre as outras crianças, até, até... As crianças que chegaram não foram bem aceitas, porque já estavam brincando (oficina 9).

A despeito dessa lacuna teórica apontada como possível fonte de não reconhecimento de situações interacionais específicas, os estudantes apresentaram reflexões sobre a criança que abrangem uma gama de aspectos pertinentes ao desenvolvimento infantil. Aos poucos, nos encontros das nove oficinas, vão sendo apresentados e reapresentados comentários que denotam um saber referente à criança e seu desenvolvimento. Entretanto, como veremos, não se trata de um domínio linearmente crescente. Algumas reflexões mais apropriadas convivem com reflexões menos adequadas e até contraditórias, como se as observações do fazer cotidiano das crianças representassem desafios, provocadoras de indagações e desestabilizadoras de um saber previamente adquirido. Este saber, pautado numa concepção de criança pequena pouco competente, não corresponde às características daquelas crianças que estavam diante deles, gerando desacordos em sua compreensão. Estas crianças em cena reagem de diversos modos, com os recursos disponíveis no meio, que lhes eram oferecidos. Com frequência, observavam crianças muito competentes do ponto de vista social em discrepância com uma imaturidade motora, e essa descoberta foi, algumas vezes, surpreendente para os estudantes, que detalharam o que observaram nos vídeos e associaram a outros exemplos tirados de observações casuais, ou mesmo de lembranças de suas próprias infâncias. É como se estes exemplos passassem a fazer sentido por serem compatíveis com o agora observado.

Stef – Se a gente lembrasse a gente entendia as atitudes deles, tanto... **Gina** interrompe – É tanto que se pegar dois bebezinhos e botar um do lado do outro e eles vão começar a falar: “nhen, nhen” o outro vai entender o que ele tava falando. É como se ele tentasse entender. (Os colegas sorriem.) **Ana** – É tanto que no filme... nos filmes quando a gente assiste de bebê assim, né? Passa como se eles tivessem no pensamento, falando igual a gente. Eu acho que, lógico que a linguagem deles não vão ser igual a da gente, mas que existe assim uma alegoria, que existe uma linguagem entre eles, eu acho que existe. **Alex** – Esses estudos dos psicólogos dentro desta área, aí... Cabe aí chegar a uma conclusão (oficina 2).

Stef – A interação? [...] Ela representou no momento que ela teve de brincar [referindo-se à representação de um show artístico da menina que ‘cantava’ em pé, sobre uma cadeira]. Ela representou e os outros foram junto com ela [...] Todos... Todos de alguma forma estavam prestando atenção nela, tanto olhando parado, dançando... **Ana** – Ela tava levantando a galera (Oficina 6).

Os estudantes revelaram sensibilidade e interesse ao interpretar os episódios. Observa-se que comentaram, com propriedade, alguns aspectos que alçaram de suas observações. Estas reflexões se contrapõem a afirmações de que crianças pequenas não são capazes de interagir quando estão em atividades livres (sem que o adulto oriente a brincadeira)! Um exemplo memorável se revelou na oficina 3, quando descreveram em detalhes o principal modo de a criança pequena estabelecer e manter ‘diálogos’, de dirigir-se ao outro que elege como modelo e sinalizar seu interesse pelo que ele faz. Mesmo sem que tivessem concluído se foi um conflito que gerou uma brincadeira, ou vice-versa, perceberam que esse “convite” feito entre crianças, quando aceito, sustenta a construção de uma sequência estruturada de ações compartilhadas e, talvez, a emergência de significados, muitas vezes, via linguagem corporal.

Silvia – [...] Há uma repetição: um coloca as garrafas no carrinho, o outro tira. Um coloca e o outro tira. Um coloca e o outro tira. [...]. **Ana** – [...] E eu tava assim olhando se... se o que tava colocando, se ele tava achando ruim, ou se ele tava brincando com o outro. [...] Eu não entendi. Eu fiquei olhando daqui, olhando dali, mas não dá pra ver a fisionomia dele assim, se ele tava reclamando ou se ele tava rindo. **Gina** – [...] Tava sentado, um falando com o outro. Um falou: “não, não sei o que, não”, aí o outro botava, aí o outro ia e tirava. **Mari** – Tava aparentando uma disputa, mas depois se tornou uma brincadeira. **Gina** – É, uma brincadeira.

Silvia – É, parece também. Porque eles riem, cho... Eles... **Ana** – No começo eu achei que era uma brincadeira. A partir do momento que ele... que ele começou a, meio que arengar ali no final, aí eu já achei que era uma disputa de um colocava, o outro tirava. Aí não deu pra definir bem. Acho que começou com uma brincadeira, depois ele se estressou (risos) (Oficina 3).

Levantaram a hipótese de construção de uma brincadeira, embora se sentissem duvidosas quanto a essa construção, pois percebiam sinais, ora de satisfação e ora de desconforto. Admitiram mudança de humor por parte das crianças (de berçário) em interação, mas ainda não se asseguraram da motivação (ou motivações) que orienta(m) o comportamento das duas. Não cogitaram que duas motivações estivessem concorrendo (brincar juntos e disputar objetos); brincadeiras coordenadas cooperativas são de grande interesse da criança, mas exigem sincronias de ritmos e de coordenação, muitas vezes ainda incompatíveis com sua idade. Tudo se passa como se as crianças avaliassem: ‘que legal, estamos brincando juntas’; mas, rapidamente, por falta de sincronias motoras, a compreensão

da situação fica um tanto prejudicada, e uma criança passa a atribuir intenções ao parceiro em desacordo com o jogo: ‘é meu brinquedo; você não pode tirá-lo de mim’!

No entanto, na penúltima oficina (a 8ª), que trouxe o episódio dos meninos que tentam acondicionar e carregar uma garrafa pet dentro de uma caixa de papelão, os detalhes apontados pelos estudantes ao descreverem e discutirem a construção da atividade interativa das crianças evidenciam uma compreensão mais apropriada sobre elas, uma capacidade de perscrutar o episódio em seus detalhes. Apesar de um pouco extenso, vale a pena conferir:

Mari – [...] o que mais chama atenção no episódio é justamente dois garotinhos que ficam o tempo todo carregando a caixa, coloca uma garrafinha dentro da caixa, há uma cooperação; um fecha a caixa, outro coloca a garrafa e eles fazem isso o tempo todo, parece que depois se torna divertido e eles não abrem mão da garrafa e continua nessa atividade. **Stef** – [...] Eu observei que as crianças estão brincando, sempre com uma caixa e é uma cooperação uma com a outra. No começo elas começam brincando como carregadores, levando para vários lugares da sala. Depois de algum tempo a brincadeira muda. Os objetos são os mesmos, mas há uma adaptação da brincadeira. A brincadeira não é só apenas levar a caixa, de um lado pra o outro com objetos. Agora [...] a caixa abre, aí eles ficam brincando de colocar e tirar. Vê a caixa, a... garrafa cair e coloca novamente. Depois eles inovam mais uma vez a brincadeira. A caixa se desmontou toda, agora a brincadeira é fazer a garrafa escorregar pela caixa. Eu vi, assim... Eu vi uma capacidade de imaginar novas formas de brincar com apenas um objeto que a gente, normalmente, não daria a mínima importância. [...] **Alex** – Acho que eles podem ter visto a primeira brincadeira, como você comentou, mas como... empresarialmente, isso daí se chamava inovar, que é você pegar uma situação e tá transformando ela em outras. E [...] pareceu legal a situação... Na primeira, considero bem essa questão da imitação que pode ter, pode sim ter visto, na primeira instância por estarem os dois carregando, mas depois aí a situação começou a inovar e começou a brincadeira ficar de uma forma ou não, “vamos começar aqui”... Muito criativa. **Stef** – É a capacidade deles de imaginar e de renovar, uma... uma brincadeira que eles podem ter visto mesmo, em uma brincadeira que eles... Agora, as regras quem ditam são eles. Não mais de acordo com o que eles viram. Vai acontecer do jeito que eles quiserem agora, não é? Eles mandam... **Mari** – Eu acho que a brincadeira mudou pelas circunstâncias, não foram eles que modificaram. Eles que se adaptaram a caixa de rasgar, de ter... soltado... **Ana** – [...] as crianças estão tentando descobrir como carregar aquela garrafa pet dentro de uma caixa de papelão, até o momento que a caixa que... É, a caixa se desmonta e, eles ficam tentando várias maneiras de continuar levando aquela garrafa, dentro da caixa que quebrou, ou se desmontou. E assim, uma hora até, a... O outro... Um dos meninos acha engraçada aquela brincadeira que ele mesmo provoca o movimento da garrafa tá caindo. Então quando ele vê a garrafa caindo ele acha engraçado e tem hora que ele fica até, ele mesmo provocando. E assim, eu acho que inocentemente eles tão descobrindo a lei da gravidade, né? Que quando você solta o objeto ele cai, então ele acha interessante, de várias maneiras; tem hora que ele bota escorregando, tem hora que ele bota derrubando, e ela já cai. Então, inocentemente eu acho que eles já tão descobrindo algumas leis da física.

Os estudantes interpretaram a brincadeira e especularam sobre do que brincam as crianças: são “carregadores, levando [a caixa] para vários lugares da sala”. As reflexões feitas pelos estudantes a partir destes comentários sequenciados evidenciam um maior domínio em perceber detalhes de ações que se transformam e uma maior especulação sobre a criança e

suas descobertas: reconheceram uma brincadeira cooperativa coordenada, que muda em função de ajustes necessários porque a caixa se desmontou. Apontaram, ainda, um acréscimo inovador – a garrafa que rola de um lado para outro, dentro da caixa – e reconheceram a “capacidade de [a criança] imaginar novas formas de brincar com apenas um objeto que a gente, normalmente, não daria a mínima importância”; admitiram que as regras do brincar sejam ditadas pelas próprias crianças, indo além do imitar o que podem ter visto antes; comentaram que as crianças renovam criativamente suas ações, num jogo de ajustamentos às condições da caixa, experimentando várias formas de manipulação do objeto e aprendendo sobre eventos físicos: “inocentemente eles tão descobrindo a lei da gravidade.” Durante a discussão, a inovação foi definida como a transformação de uma situação em outra.

Quando se compara o que discutem os estudantes na oficina 3 e na 8, sobre a construção da brincadeira das crianças, tem-se, evidentemente, de levar em conta que eles não dispunham do mesmo material de observação para apoiar suas reflexões; o episódio da terceira oficina (*Você bota, eu derrubo*) trata de uma brincadeira de colocar objetos dentro de um carrinho e, em seguida, derrubá-los, ações realizadas por uma díade de meninos. O episódio da oitava sessão (*Equilibrando a garrafa dentro da caixa*) apresenta dois meninos, um ano mais velhos, que brincam com uma grande caixa, que se desmonta ao tentar transportar dentro dela uma garrafa pet; esta desliza e cai. Apesar de diferentes, as duas situações tratam da construção de uma brincadeira criada sem a interferência das educadoras, por isso parece pertinente apontar que os estudantes apresentaram interpretações mais apropriadas ao contexto do episódio da oficina 8, demonstrando um refinamento em seus comentários interpretativos, inclusive reconhecendo a mudança de estados afetivos das crianças: “parece que depois se torna divertido e eles não abrem mão da garrafa e continua nessa atividade”; e ainda esse outro comentário: “Então, quando ele vê a garrafa caindo ele acha engraçado e tem hora que ele fica até, ele mesmo provocando”.

Os estudantes atribuíram o início do episódio “Equilibrando a garrafa dentro da caixa” a um processo imitativo. Segundo **Stef** – “[as crianças] começam brincando como carregadores, levando para vários lugares da sala. [...] **Alex** – considero bem essa questão da imitação que pode ter, pode sim ter visto, na primeira instância, por estarem os dois carregando, mas depois aí a situação começou a inovar [...]”.

A imitação foi um dos processos mais identificados e ressaltados pelos estudantes e não parece ser novidade para eles; foi interpretada em todas as oficinas, descrita pela observação da repetição de ações entre as próprias crianças; os estudantes também imaginaram que elas poderiam estar imitando uma ação de um adulto não presente no

episódio. Segundo Tomasello (2003), a criança aprende com outra por imitação, por instrução, ou por colaboração, e isso foi percebido, pelos estudantes.

Silvia – Quando a Maria falou a questão da curiosidade do som, várias crianças tão fazendo... Reproduzindo a ação uma da outra. A questão do imitar, imita fazendo e o outro faz também, que era a questão do som, que a gente percebe claramente (Oficina 1).

Gina – A questão da imitação, né? **Ana** – É. A questão da imitação também, que foi a... Eu acho que foi a parte... Uma das partes principais a questão da imitação, né? Porque a primeira criança, ela foi lá, e tava tentando descobrir. A segunda prestou atenção, e foi tentar fazer também, só que ela desistiu, e a primeira persistiu e conseguiu o objetivo dela (Oficina 2).

Os estudantes não revelaram conhecimentos referentes ao papel da imitação na construção da identidade das crianças (WALLON, 2007). Esses conhecimentos, certamente, implicariam, dentre outras coisas, observações longitudinais de crianças, em que pudessem obter indícios de sua formulação para se contrapor a uma compreensão intuitiva de que a criança já nasce diferenciada do outro. As oficinas planejadas neste trabalho não possibilitaram a observação longitudinal de crianças, portanto, não se tinha a expectativa de que elas propiciariam a compreensão desse processo. Entretanto, foi possível depreender que os estudantes, desde o início, já sabiam algo sobre a imitação e, aos poucos, foram criando suposições sobre seu papel no desenvolvimento da criança. Por exemplo, eles admitiram que a partir das imitações dos primeiros parceiros sociais, pais e coetâneos, as crianças levariam essa aprendizagem às demais interações.

Mari – Assim, as coisas que a Andreia falou, tudo bem, elas são muito pequenas, talvez sejam mesmo essa questão de instinto. Mas é, assim que a gente nasce vai desenvolver essa questão de personalidade, e aí por mais que eles sejam muito pequenos, cada um já tem a sua identidade, entre aspas, entendeu? **Gina** - E essa identidade assim começa em casa, ela vai imitando primeiro, assim... quem tá mais perto dela, a mãe e o pai, aí aquilo que ela vai passando pra o colega (Oficina 1).

Ana – A artista da turma. E os outros coleguinhas, tinham alguns que ficavam embaixo assistindo, n'era? Ela cantando. **Gina** – E tinham outros que até subiam pra imitar ela também, né? **Ana** – [...] eu percebi também a questão da imitação e reformulação, porque o coleguinha, ele foi imitar a coleguinha que estava cantando, mas ele não pegou o mesmo objeto que ela tava fazendo de microfone. Ele pegou uma garrafa, então ele já reformulou aquela brincadeira que ela começou; ele imitou, mas reformulou do jeito dele, ele pegou o objeto e fez isso, pra ele era um microfone. **Gina** – E ela até ficava... Ela cantava, e como se tivesse assim, chamando o público, conversando, fazendo igualzinho já (Oficina 6).

Talvez por um conhecimento intuitivo, ou pelas experiências já vivenciadas, os estudantes construíram ou reforçaram noções sobre o papel da imitação, relacionadas a

aspectos mais visíveis do processo, tais como a aprendizagem no manuseio de objetos, ou na superação de obstáculos / desafios. Aos poucos, no transcorrer das oficinas, eles foram agregando comentários e apreciações sobre as imitações observadas, sugerindo um desdobramento de suas aprendizagens, mostrando um aguçamento de seus olhares para a criança. A esse respeito, também chegaram perto do que Tomasello (2003) propõe sobre a imitação e seu papel na transmissão cultural cumulativa.

Ana – Bom, eu percebi novamente a questão da imitação entre eles. É... E o coleguinha... Foi dado vários brinquedos a eles, e o coleguinha começou a brincar como se fosse patins, né? [...] É... Subir no brinquedo, e andar (arrasta o pé no chão) escorregando neles. E vários outros começaram a brincar dessa mesma forma. O que eu achei interessante é que ninguém ensinou eles a brincar daquele jeito. Um deles foi lá, descobriu como era, os outros acharam interessante e foram lá, e todo mundo tava brincando daquele jeito. [...] **Stef** – As várias formas de se utilizar um prato. Prato foi utilizado no chapéu, no sapato, como patins, como um prato de comer. Teve várias utilidades, a imagem... **Ana** – É... É bom a gente prestar atenção porque assim... É a questão de cada um brincar de um jeito. Teve dois que preferiu brincar de patins, outros como... Como um prato normal; então, o mesmo objeto despertou a atenção de várias... de diferentes formas pra cada um utilizar (Oficina 7).

Explicitamente, os estudantes não comentaram que as imitações constituem modo preponderante de comunicação entre pares de crianças de pouca idade na brincadeira conjunta, mas indicaram que elas são capazes de se ajustar por meio da orientação do olhar, de vocalizações, de posturas e movimentos que se transformam rapidamente em direção à imitação e outros desdobramentos.

Stef - Eu coloquei na minha primeira observação, a imitação. Porque um começa, o outro vai, o outro, o outro... E assim vai (fazendo gestos na carteira). Sendo que eu acabei nem citando, na primeira observação. **Pesquisadora** – Humrum. Humrum. E... Qual a opinião de vocês a respeito, é...o que teria atraído as crianças? A resolver fazer esse percurso por baixo da...? **Stef** – Acho que a forma das carteiras. **Alex** – A forma do imaginário que a criança tem. **Gina** – É. Imaginação que a criança tem. **Alex** – A chegar ali e fazer “não, aqui eu to passando aqui por baixo”, mas... É... **Stef** – Pra gente é uma cadeira. **Gina** – É um túnel, alguma coisa. **Mari** – É verdade (sorrindo)(Oficina 5)²⁴.

Stef – É... Eu notei que os desafios que eles enfrentaram são os obstáculos que estão à frente, conseguir se locomover mais rápido com os... Com os pés dentro da banheira, conseguir ficar o tempo todo sem cair... Ter em suas mãos... Os objetos que eles querem, e... Acho que o que eles passam, passaram um pro outro foi a noção de que todos são capazes de superar os obstáculos que estão na frente, mesmo titubeando, mas que eles podem chegar ao objetivo que eles querem (Oficina 7).

²⁴ Por estímulo da pesquisadora, os participantes trocaram ideias sobre a idade das crianças desse episódio, ficando uma incerteza quanto a 2-3 anos ou 3-4 anos.

Comentários como o apresentado acima (oficina 7), foram feitos por todos os estudantes e remetem a uma noção coletiva de que há uma característica humana para o enfrentamento e superação de desafios, em direção ao desenvolvimento. Existe, também (oficina 5), a visão de que, paulatinamente, a criança se torna capaz de *simular* um ato real sem a presença do objeto ou do ‘outro’ que lhe serve de modelo (a brincadeira de ficção). É um gesto de simbolização que tende a perder sua semelhança imediata com a situação da qual se originou, permitindo, a partir dela, a separação entre as coisas e as ideias em desenvolvimento. Quanto a esse aspecto, os estudantes parecem ter intuído, nas primeiras oficinas, observando as crianças mais novas, as aprendizagens pela inteligência prática por meio de sensações e reações. A partir da observação de cenas com crianças um pouco maiores, parece que ‘descobriram’ que mesmo estas, ainda tão pequenas, revelam capacidades que eles não tinham percebido antes de participar das oficinas, relacionando-as à imaginação.

É interessante que eles consideraram essa capacidade das crianças de projetar suas ações com uma intenção determinada; no entanto, ressaltamos o surgimento desta característica porque parece haver uma antinomia a esse respeito no universo consensual: se por um lado, creditam-se intenções às crianças desde tenra idade, por outro, tais intenções não costumam ser consideradas quando o adulto determina o que é importante para elas. As oficinas parecem ter propiciado aos estudantes a explicitação dessas antinomias e ao longo do percurso formativo eles foram *se dando conta* de que as crianças são ativas e exercitam, a todo o momento, o seu fazer, modificando, experimentando, criando e recriando, entre outras ações. A reflexão sobre as brincadeiras deslocaram o olhar de uma falta de cuidado/atenção/orientação, reclamados das atuações das educadoras, para uma ênfase na autonomia da criança, propiciada pelo deixar brincar com os parceiros, mais livremente. Vê-se, na oficina 1, por exemplo:

Andreia – A gente não nota intervenção das monitoras na brincadeira deles. Eles tão bem à vontade. Normalmente teria alguém e intervir. Alguém iria aí intervir para pegar e dividir aqueles brinquedos de forma mais democrática, porque tinha muitas crianças sem brinquedo, então não sei se foi a propósito, mas... [...] Eu senti falta de duas coisas na... no ambiente. A primeira foi a falta de mais monitoras. Eu acho que o número de monitoras ela é, assim, pra que você consiga administrar um ambiente como esse, eu a... assim, eu acredito que mais monitoras, talvez, daria mais conta [...].

Além dos dissensos explicitados nas falas dos estudantes, exemplificados nesse diálogo extraído da primeira oficina, existem vários comentários que trazem julgamentos morais às supostas intencionalidades das crianças e que também foram mesclados por

divergências de interpretações, que podem ter tido um potencial mobilizador no grupo, contribuindo para o exame mais acurado das videograções exibidas em cada oficina. Por exemplo, na oficina 5, a menina que não vai para o final da fila para entrar no ‘túnel’ foi interpretada como quem queria ‘furar a fila’. Querer ‘chamar atenção’ também foi uma interpretação que surgiu, nas oficinas 2 (*Subindo no berço*) e 6 (*O show dos artistas*). Outro exemplo surgiu na oficina 1:

Alex – Eu gostaria de complementar o pensamento da colega na questão do seguinte: além do aguçamento do sentimento de posse, ele teve... teve uma das crianças que queria mais [referindo-se ao menino que tenta recolher várias garrafas para si]. Quanto mais ele tivesse pegando, então ele não queria repartir, ele queria ter mais, e mais... (Oficina 1).

Mari – Não, essa questão da, da formação da personalidade. Cada criança tem alguns brincando com seus brinquedos, dividindo com as outras, e também tem essas que foi o que a gente mais comentou, de tá pegando todos os brinquedos e não deixando pra ninguém, ou seja, se alguém nessa fase já não chegar e explicar pra ele, que ele tem que compartilhar, tem que dividir com os colegas, ele vai crescer, vai se tornar uma pessoa, assim também que não quer emprestar, que não... Que não tem essa questão da comunidade. (Alguém, que não dá para definir, fala: “possessiva”) (Oficina 1).

Comentários espontâneos de que as crianças são capazes de criar brincadeiras sozinhas, sem a intervenção do adulto, começaram a surgir a partir da oficina 3. Esta ideia pareceu prevalecer no grupo a partir da sexta oficina, sendo consolidada até a última. Como já comentado, na oficina 3, houve uma indagação sobre a construção de uma brincadeira entre dois meninos do berçário, que suscitou diálogos e tentativas de interpretação por parte dos estudantes, que se questionavam se um conflito se tornou brincadeira, ou vice versa, sem chegarem a um consenso. É evidente que a sequência das ações entre as crianças, na construção da brincadeira, é rápida, com variações e trocas de papéis entre elas, o que se revelou uma dificuldade aos participantes para interpretá-la. Entretanto, não se pode deixar de supor que a dúvida também pode ter decorrido da dificuldade de ‘acreditar’ que crianças pequenas possam construir brincadeiras sem que o adulto as oriente, ou proponha a brincadeira, a despeito do que é divulgado na literatura sobre desenvolvimento infantil. Já na oficina 6, os estudantes reconheceram e foram enfáticos em seus comentários sobre a brincadeira, criada pela própria criança:

Ana – O que a gente percebe, é que não precisou da intervenção de um adulto, pra elas brincarem, né? [...] Elas mesmo foram lá e criaram. Ninguém disse “você vai pegar esse e vai cantar!” Eles que foram lá, pegaram o objeto; eles mesmos se entendem. **Gina** – Foi. Eles formaram a brincadeira deles.

As brincadeiras apresentadas em episódios com crianças maiores foram, em geral, mais fáceis de interpretar porque as pistas de sua construção são mais evidentes. Entretanto, elas se constituem com um número maior de crianças e isso torna a brincadeira mais complexa e diversificada, dificultando a apreensão dos processos de significação em curso. Há cooperação entre as crianças apesar da complexidade de agir num coletivo, respeitando-se vontades individuais, mas em busca de uma atividade do grupo. Nas últimas oficinas, esse aspecto foi discutido entre os estudantes, o que indica uma capacidade analítica mais apropriada. Os dois exemplos a seguir, registrados nas oficinas 8 e 9, evidenciam essa apreensão por parte dos estudantes:

Ana – [...] cada criança queria levar pra uma direção, então eles ficaram meio sem saber pra onde ir, logo no começo. Depois, a caixa se desmontou e, às vezes a vontade de um nem sempre é a vontade do outro, um queria fazer uma coisa, o outro queria outra, os desafios. Outro desafio é que ele tinha que adequar a posição da garrafa pra poder a caixa fechar e eles continuarem a brincadeira, e logo, e no final, a gente percebeu que ele queria deixar a garrafa estática, é tanto que ele (faz gesto com o pé, batendo-o no chão) ficava batendo, batendo, pra ver se ela ficava lá no mesmo canto. Em relação à aprendizagem eu coloquei é... Que eles queriam adequar a brincadeira à situação do objeto, porque independente da caixa ta montada, como ela tava no início, ou depois no final que ela tava toda desmontada, mesmo assim eles continuaram com a brincadeira, adequaram a brincadeira à situação do objeto, que o objeto estava; a imaginação deles, de que cada hora eles tavam brincando de uma maneira diferente, é... a aprendizagem também na hora que ele tava provocando a queda do objeto, né? Porque ele viu que caiu uma vez, achou engraçado, e ele mesmo ficou provocando essa situação. E, mais uma vez, que inocentemente algumas, eles tavam aprendendo algumas leis da física, as leis da física (sorri)... (Oficina 8).

Alex – É... Achei interessante notar, no primeiro vídeo, que em determinado momento da recreação as crianças, uns começam a brincar ali naqueles... colchonetes, né? E... Aquela brincadeira começa a chamar atenção de outros.

Stef – Eu achei... muito parecida com o vídeo que a gente assistiu na semana anterior. Muito parecido. Assim, os dois episódios de hoje são bem parecidos; as diferenças são apenas os objetos que eles utilizam, e as formas de brincar de cada um. **Alex** – Todas as crianças brincam. Já no segundo vídeo, eles [es]tão [n]uma interação de grupo, e nessa interação eles começam... Dá a perceber o seguinte: eles começam a aprender que nem tudo... é como você quer. Né? Algumas crianças ali queriam fazer do seu jeito, e nem tudo dá com você quer quando você tá em grupo. [...]. **Stef** – [...] era um objeto totalmente diferente, mas utilizaram da mesma forma que os meninos utilizaram o colchonete, que os outros utilizaram o cesto... **Ana** – [...] Aí surgiu uma criança que, acostumada a ver como o objeto era utilizado no dia a dia, foi e sentou; porque ela queria, ela tava com os brinquedinhos dela, ela queria brincar no colchonete e sentar. Eu não entendi assim que ela queria atrapalhar a brincadeira do outro, [...]. E teve outro, uma terceira, que eu observei, acho que era um menininho, que ele sentou, mas na... pelo que eu percebi, ele queria ser arrastado pelos coleguinhas, é tanto que dois ainda saíram arrastando ele [...]. E no segundo episódio [referindo-se à brincadeira do cesto], eu percebi que as crianças tavam querendo arrastar o coleguinha e que todos se unem pra realizar aquela tarefa, independente da vontade de um, da vontade de outro, eles se unem com a mesma finalidade. E também na hora do cesto, eu lembrei que tinha umamenina que

tava atrás, empurrando o coleguinha no cesto; ela não tava puxando como todo mundo, ela tava dando uma forcinha extra ali atrás (Oficina 9).

Pudemos observar que ocorreu uma transição durante as oficinas: se nas primeiras, os estudantes falaram mais das ações de cada criança individualmente, nos conflitos e em suas transgressões, nas últimas suas falas passaram a relatar interações e brincadeiras complexas, assinalando detalhes em seus comportamentos e supondo processos em curso, embora ainda sem nomeá-los. Ainda, os estudantes foram capazes de perceber que existem brincadeiras mais e menos atrativas construídas pelas próprias crianças. A princípio, os comentários eram mais relacionados à necessidade de a educadora ser mais atenta, mais propositora de atividades para que as crianças não ficassem tão soltas! No decorrer das oficinas, os estudantes parecem ter ‘descoberto’ que as crianças são capazes de construir suas próprias brincadeiras, ao invés de focalizar as situações de conflito, falta de segurança ou não intervenção das educadoras. Nas últimas oficinas prevaleceram os comentários sobre as experiências de descobertas por parte das crianças e a possibilidade de se organizarem em atividades que envolvem parceiros. Pode-se aventar, ainda, que a observação de cenas envolvendo crianças bem pequenas acentuou a sensibilidade para identificar diferentes formas de comunicação tais como os gestos, posturas e expressões emocionais.

6.2 Refletindo sobre a intencionalidade pedagógica e o papel do professor na educação infantil

A educação infantil e parte de seus protagonistas vêm lutando para demonstrar, nas últimas décadas, que novos modelos de professor, de didáticas, de conteúdos, e até do que é considerado ‘pedagógico’, precisam ser considerados, quando se pensa na educação formal em creches (cf. OLIVEIRA, 2002; MELLO, 2009). Esses modelos ainda são pouco veiculados; porém, mostram suas sementes ou germens nas falas dos estudantes desta pesquisa, quando se expressam, inicialmente, apoiados na imagem tradicional do professor e, no decorrer das oficinas, parece abrirem-se para diferentes e novos papéis deste trabalhador.

Como visto, logo na primeira oficina, os estudantes manifestaram alguns estranhamentos em relação à atuação dos adultos presentes nas cenas. Vale relembrar aqui que as profissionais da creche apresentada nas videogravações acumulam um histórico de formação continuada e tiveram oportunidades de rever suas atitudes, oferecendo mais liberdade às crianças. A função do professor, para os estudantes, seria manter o espaço organizado e controlar a atenção de todas as crianças para determinadas atividades. Entretanto, essa ideia foi também contraposta desde o início.

Andreia – [...] eu acho que deve haver sim a intervenção dos monitores nesse início de sociabi... de socialização. Por quê? O adulto ali é um ponto de referência, então se o adulto começa a intervir, não é que ele vai obrigar a um dá o brinquedo ao outro, mas ele, de certa forma, de uma forma pedagógica então... “Vamos sentar aqui, vamos dividir, vamos pegar cada um, um brinquedo, vamos ver o que o brinquedo faz”. Então eu acho que esse é o papel do monitor naquele momento. Quando ele deixa um bebê só, caindo com um monte de brinquedo, no cai-cai, e aí você ver a... a... é... Como é instinto, um tenta defender o brinquedo do outro e um acaba caindo, eu acho que caberia a intervenção sim do adulto. **Ana** – É tanto que naquela hora do, da... do carrinho, eu não sei se foi proposital, se ela tava deixando lá ver até onde a criança iria, ou se ela nem percebeu que a criança tava ali brincando e que ali ela poderia se machucar. É tanto que ela só foi lá depois que ela quase caiu. Ela caiu, mas ela não se machucou. Foi a hora que ela foi lá. [...] **Alex** – De qualquer forma, é uma intenção de ver até onde ela vai, ou até onde ela... dependendo da intervenção que possamos fazer, essas crianças aí elas aprenderam a andar com pouco tempo, não tem muito tempo que eles aprenderam a andar, então... na medida que você vai vendo que uma criança começa a andar, você uma vez por outra tem que deixar ela cair para poder aprender a se levantar. [...]. **Silvia** – [...] A gente talvez fosse intervir nessa situação tentando ensinar uma criança que ela deve compartilhar, quando na verdade a outra criança talvez não quisesse o brinquedo. Tanto é que ela ajudou uma vez, pegou o brinquedo uma vez, tentou tomar outra, e depois ela mesma desistiu e foi buscar outra... Outra coisa que chamou mais atenção. Aí eu acho que quando eu falo que as crianças, elas se resolvem entre si, é nesse sentido, que as vezes a gente interpreta uma coisa que a gente não tem certeza se é aquilo, e acaba levando, criando uma situação, gerando uma situação que pra ela, acho, não vai, não tem importância, ela nem tá pensando nisso, em ser ou não egoísta, ou... enfim, “eu tenho que compartilhar o meu”, ela não tem ainda essa noção. Claro que as intervenções são necessárias, porque nessa idade a gente... ela... a gente tá formando a criança a partir dos exemplos, das atitudes, enfim, mas acho que precisa haver um cuidado nessas interpretações, porque a gente interpreta muito a partir do nosso ponto de vista, a partir das nossas experiências, que não é a mesma que a delas (Oficina 1).

A temática sobre a necessidade de intervenção das educadoras retornou nas oficinas 2, 5 e 6; a partir da oficina 7, entretanto, ela perdeu espaço para as considerações sobre as crianças em interação. As ideias de que as crianças são motivadas pela curiosidade, interesse pelos objetos e pelas descobertas que fazem sozinhas, e que estas geram aprendizado estiveram presentes nas oficinas o que sustenta a valorização de dar mais liberdade às crianças, ao invés de o adulto intervir mais diretamente e, muitas vezes, impedir suas interações. Ou seja, conforme os estudantes percebem as competências das crianças, diminuem a necessidade de vigilância do adulto sobre elas. Porém, embora com menos ênfase, algumas concepções se mostraram persistentes, mesmo nas últimas falas:

Stef – Eu lembrei, assim, eu lembro, né, dos episódios, eu ainda acho que a disponibilidade da educadora tem que ser maior, apesar que hoje em dia eu compreendo também que a gente não pode também tá o tempo todo em cima da criança, que sufoca. **Ana** – É. Aprendi isso também, que sufoca (sorri). **Alex** – Pra elas [referindo-se às colegas], a educadora tem que estar, todo... No início, a todo minuto elas tinham que ta ali (Faz gestos com os braços parecendo ser o de segurar uma criança) **Stef** – Não, não é. Não é. **Alex** – Se ele cair eu to segurando. Se ele

cair eu to segurando (Todos sorriem). **Stef** – Não, não era assim. Era prestar atenção, porque muitas vezes... Eu não sou muito de ta em cima, mas eu fico olhando. Se tem uma criança que eu vejo que... aí já aprontou alguma coisa, eu já presto mais atenção nela, pra que ela não apronte de novo [...] (Oficina 9).

Assim, foi possível identificar outra antinomia que esteve presente nas falas dos estudantes: o professor deve conduzir e dirigir mais as ações das crianças / o professor deve dar mais liberdade às crianças. Se, por um lado, há uma preocupação sobre como ‘conduzir’ as crianças, baseada numa crença em suas fragilidades e limitações, por outro lado, foi assimilada a ideia de que as crianças se beneficiam da liberdade para agir.

Zittoun (2009), pesquisadora que dialoga com o grupo de Marková (2006), argumenta que precisa haver a vivência de rupturas na vida de uma pessoa, para que ocorra uma mudança ou transição nos sistemas simbólicos a partir dos quais ela interpreta seu ambiente e a si mesma. Na discussão dos processos pelos quais ocorrem rupturas, ela demonstra que as transições não são lineares e são acompanhadas de uma ampla série de ajustes, além de serem difíceis de detectar. Nestes processos, mudanças intra e interpessoais não previsíveis precisam ser consideradas, bem como as resistências necessárias para que a pessoa continue capaz de conferir sentido aos objetos de conhecimento. Este caminho de discussão leva a autora a considerar a existência de micro-rupturas e micro-transições, como parte de outras mais amplas. A partir deste referencial, podemos considerar que transições ocorreram entre os estudantes que participaram das oficinas, quanto ao papel do professor; porém, nada podemos afirmar do ponto de vista individual, já que elegemos focalizar os processos coletivos, tanto das crianças nos episódios, quanto dos estudantes ao comentar sobre eles.

Para detalhar um pouco as questões referentes à atuação do professor, segundo os estudantes, apresentamos seus comentários sobre as manifestações das crianças que poderiam ser interpretadas como de oposição ao *outro*. Estas foram interpretadas inicialmente como conflitos sobre os quais o educador / professor precisa intervir, seja para ensinar os valores morais, seja para não gerar maiores conflitos. Os estudantes que já tinham alguma experiência em educação infantil demonstraram que seus conhecimentos baseiam-se na experiência do que ‘funciona’ para eliminar o conflito, embora percebam que nem sempre este se resolve.

Stef – [...] numa situação dessa, eu tiro dos dois [o objeto] e fico, porque se os dois estão brigando eu não acho certo nem dar a um, nem dar a outro. Aí eu fico me perguntando qual seria a atitude correta porque eu olhando assim, pra mim, dar a um e deixar o outro sem nada, ou dar outra coisa pro outro, não serve. Ou dá a mesma coisa pra os dois, ou não dá pra nenhum. [...] **Ana** – [...] a professora, ela tomou, deu de volta, mas ela não deixou o segundo solto. Ela deu vários brinquedos pra ele ficar lá entretido... É tanto que ele não apareceu mais na filmagem, porque ele tava lá brincando. Eu acho que o certo seria esse. Já que ele quer o do outro, dá alguma

coisa que chame tanto a atenção dele... [...] **Stef** – Não sei, eu sempre tive essa dúvida, sempre. Eu sempre agi, assim, desse jeito, ou então às vezes é que eu olhava quem tava primeiro com o brinquedo; quem foi que ganhou primeiro? Ou então falava: Ó, vamos fazer assim, a gente divide, cada um fica um pouquinho; ele tá um pouquinho, daqui a pouco a tia²⁵ pega e dá um pouquinho pra você. [...] na maioria das vezes, pelo menos comigo, a outra criança não queria saber de outro brinquedo, só queria saber daquele (Oficina 7).

As concepções sobre valores morais, também comentadas anteriormente, também estiveram contrapostas em relação ao papel do professor: alguns achavam que não seria momento de ensinar valores morais a crianças tão pequenas, que os professores às vezes exageram na forma de orientar as crianças, ou que esses ensinamentos devem se dar por meio dos exemplos de condutas que os adultos oferecem às crianças como modelo.

Silvia – [...] Elas [referindo-se às educadoras] não observam, pelo menos uma delas demonstrou isso, ela não observa a criança e percebe como ela tá desempenhando aquela atividade. Ela interfere porque ela acredita que ele não está conseguindo ou comer o suficiente ou comer no tempo certo. Ela interfere a todo o momento, a todo instante ela tá ali interferindo, quando na verdade eu não acho que seja necessário. **Ana** – E é tanto que...é tanto que a criança tá descobrindo outra maneira de comer, com a mão, mas não é aceita a maneira dela. Tem que ser a maneira que a sociedade, né, todos nós comemos que é o jeito que ela tá ensinando; o jeito que ele tá fazendo tá errado, então o jeito que ela ensinou é que é o certo, não aceita a vontade dele né?(Oficina 4)²⁶.

A sequência dos comentários, a cada oficina, revela que esta oscilação passou a pender, ligeiramente, para a ideia de que o professor deve dar mais liberdade às crianças e, nas últimas oficinas, surgiu a percepção mais clara do papel do professor como organizador do ambiente, aquele que provê os objetos com os quais as crianças brincam, interagindo com pequenos grupos dinamicamente. Juntamente com a visão de que as crianças são capazes de criar brincadeiras sem a iniciativa de um adulto, a interpretação sobre as ações das educadoras mudou de tom e de valor, tal como ocorreu no segundo momento da oficina 8:

Stef – E ela não tem nenhuma... É... As professoras não interferem em nada na atitude delas, deixam totalmente à vontade. **Alex** – Você iniciou o comentário dizendo que elas começaram [...] a brincadeira, lá eles que colocaram a garrafa na caixa, tal. Não teve influência alguma. **Stef** – Não teve influência, é tudo fruto deles, da imaginação deles.

²⁵ Percebemos que a figura do professor foi citada por meio de várias nomenclaturas, o que não foi problematizado entre os diálogos dos estudantes.

²⁶ A crítica pronunciada sobre o adulto impor um ritmo para a criança se alimentar não encontra respaldo no episódio assistido; porém, tal imposição pode ser observada com alguma frequência em cenas do cotidiano das creches.

Os estudantes passaram a perceber ou reafirmar a ideia de que, quando o adulto interfere menos, surgem criações interessantes por parte das crianças.

Algumas cenas parecem ter sido mais sensíveis aos estudantes, especialmente aquelas que envolviam aspectos de riscos à segurança das crianças, o que foi salientado nas oficinas 2, 5, 6 e voltou, sem instigamento, no final da oficina 7 (“O medo deles se machucarem”). No primeiro momento da oficina 2, a maioria dos participantes mostrou-se aflita para ajudar o menino que prendeu a perna nas grades do berço e apresentou comentários mais críticos sobre a situação. No entanto, os estudantes passaram a relativizar tal aflição provocada pela cena, a partir das questões apresentadas pela pesquisadora, que direcionou o foco para as interações da dupla de crianças entre si e delas com uma educadora. Com a segunda exibição do episódio, surgiram comentários mais favoráveis à atuação desta:

Alex – Eu gostaria de falar da prevenção, já que foi bem notado na situação da... da... da criança quando subiu ao berço. O... a situação de que, pelo menos eu não tinha prestado tão bem atenção que a... pessoa que tava... tava... prevenindo, prevenindo no caso, qualquer situação de perigo que acontece. Ir deixando ele descobrir ali, novas situações, novos aspectos, que ele tivesse descobrindo uma brincadeira, que mesmo tendo perigos, as crianças descobrem brinquedos, brincadeiras e, coisas simples. **Ana** – Ela adotou uma posição de que... deixou ele descobrir e ao mesmo tempo ela está tentando garantir a sua segurança, caso acontecesse alguma coisa. [...] **Gina** – [...] Desde o início que ele tava tentando subir; ela tava dizendo: “não suba, não vá”, como se ela tivesse dizendo, que era perigoso pra ele, mas ele não tava nem ligando, ele queria ver o que ia acontecer. Aí ele foi, viu o que aconteceu, ela tirou ele, ele subiu de novo, se enganchou [...] aí quando foi na parte de descer, a professora já tava lá com, é... sentada do lado, é... já pra, se acontecesse alguma coisa, ela já tava lá. Aí ela... Ele tentou, quando foi descer pelo outro lado aí a professora disse: “não, desça por aqui”. Aí ele pegou e foi descer. **Alex** – É, já demonstrou modos diferentes da situação. Antes ela... agora: “não, venha por aqui, o caminho melhor é esse. Então vamos”... mostrando vários caminhos pra criança poder desfrutar da brincadeira dele, do mundo dele (Oficina 2).

Hipóteses e argumentos ainda foram levantados sobre a intencionalidade da professora em não tirar tão prontamente a criança daquela situação de perigo e sobre as diferenças entre ser mãe e ser professora. Esta última seria muito cobrada pela mãe e pela família, no caso de acidente com a criança. Com isso, os estudantes demonstraram se apoiar em mais uma antinomia, referente às diferenças entre as reações de uma mãe e as que uma educadora pode e/ou deve ter. Neste caso, as mães geralmente agiriam mais motivadas por emoções, e profissionais, pela racionalidade.

A mesma antinomia surgiu na oficina 4, em que o episódio mostra uma situação de almoço no berçário. Nesta, a pesquisadora fez instigamentos mais específicos sobre as ações dos adultos presentes na cena e sobre um momento em que uma das crianças derrubou um

prato no chão, o que gerou um questionamento se, pela idade das crianças, já seria ocasião de ‘ensinar’ e/ou como ‘educar’.

Mari – Eu apanharia o prato. **Ana** – E ia limpar. Porque ele derrubou sem querer. **Gina** – Não foi intenção dele. **Ana** – Não foi intenção dele. Ele não pegou o prato e derrubou; ele tava limpando. **Gina** – Aí sem querer, ele limpando, aí fez “bufo”, aí o prato caiu. **Alex** – Pensando no passado agora, e se fosse eu que tivesse derrubado o prato... (faz gestos como de palmadas). [...]

Stef – Não. Eu acho assim... Eu já passei por essa situação, não é? De tá naquele momento de lanche, aí vem um monte de criança, aí pensa que não “puuh”, o copo com tudo (fazendo gesto de algo caindo). Você olha, sinceramente, aí (faz gestos balançando a cabeça negativamente). (Risos).

Alex – Tem reações e reações, né? **Stef** – Aí você pega, tira a criança do lugar e vai limpar, é o normal, é a sua atitude normal. **Alex** – E vai limpar. Tem horas que você. Tem hora que... Se você tiver estressada... **Ana** – É o seu papel, né? [...] **Stef** – Tem nem como. Então o que você tem que fazer é tirar ele e limpar.

Pesquisadora – Silvia, quer comentar alguma coisa mais? **Silvia** – Não, eu tô... Não sei se eu, se eu pegaria ou se eu pediria pra ele o prato. Não sei. Na verd... Talvez, eu pedisse pra ele pegar. [...] Sem pensar se foi intencional ou não, mas só pra ele... **Alex** – Depende também da convivência com a criança, porque você vai ver se ela já tá no momento de você dizer “não, pegue o prato”.

Stef – Não, eu acho que em qualquer momento você pode pedir.

O diálogo acima segue com comentários críticos sobre a falta de atenção que normalmente os familiares têm para com esse momento de refeição e com ênfase sobre a importância desse momento, inclusive, para a constituição de valores morais. É possível que, diante de cenas que envolvem a segurança ou a alimentação das crianças, tenha sido necessário buscar um parâmetro de comparação com o papel educativo dos familiares, na tentativa de ressignificar o papel do professor de creche. Com isso, os estudantes puderam estabelecer distinções para exercer um papel profissional diante das crianças pequenas, para o qual pouco se tem acesso.

Como último aspecto a ser salientado a respeito do papel do professor de creche e sua intencionalidade pedagógica, de acordo com os estudantes participantes da pesquisa, o professor de creche, apesar das contradições evidenciadas, teria uma importante função de ensinamento moral, o que surgiu nas oficinas 1, 5 e 9, especialmente na oficina 5 (a da brincadeira do túnel), como recortado a seguir:

Gina – Coisa normal. A, é... Agora a professora sempre fica ajudando ela, assim, a menininha, ela saiu aí ela pegou e foi furar fila, aí a professora fez: não, vá pro final e... desde pequeno a professora já vai ensinando que o certo é quando você sair, volta pro final da fila, não tá furando. A professora que ensinou. **Stef** – Eu achei o... A brincadeira coletiva, né? A maioria das crianças estava brincando juntas; cada

uma respeitando uma o limite da outra, sem ultrapassar. Porque pra quem já brincou assim, né? Lembrando da infância, normalmente esperar pelo outro que tá na frente é o maior sacrifício. **Gina** – Tem que ter paciência, né? **Stef** – É... A questão da coletividade de um esperar pelo outro, porque... porque... porque pra quem já brincou, isso era pelo... Assim, na situação desse vídeo, esperar pelo outro é um pouquinho difícil né? Porque a gente sempre tenta ultrapassar, e eles tavam brincando tão direitinho, um atrás do outro, um esperando o tempo que o outro tinha, pra passar, tudo, aí... Como uma coisa que eu notei, que a Gina falou, que eu anotei até aqui como respeito ao próximo, que é uma coisa que foi uma instrução da orientadora. A orientadora instruiu a ir pro final da fila.

Antes de exibir o episódio pela segunda vez, a pesquisadora instigou os estudantes a pensarem sobre a organização da sala e pediu para focalizarem as crianças, para observarem o que elas estavam fazendo. Os participantes debateram, sem chegar a uma conclusão, se as carteiras estavam organizadas daquele jeito de propósito, ou se as crianças tomaram a iniciativa de explorar aquela organização.

Alex – [...] A questão da estrutura dela ter sido formulada ali pra que as crianças pudessem mesmo assim passar por baixo, brincar de trem aos arredores da sala. [...] **Gina** – Ensinado as crianças. **Alex** – Ensinado. Vamos ensinar aqui a colocar, e tal. [...] **Gina** – Eu acho assim, que as professoras... a organização da sala foi daquele jeito porque as professoras quiseram ampliar o espaço pra que houvesse a recreação delas, aí a desorganização e as crianças aproveitaram daquele, daquele espaço assim, das cadeiras... daqueles... daquele jeito pra fazer uma brincadeira delas. E no decorrer das... até que elas iam (faz gesto, pondo as mãos representando uma fila). Elas só tavam brincando no canto da parede, aí até que depois alguma das crianças pegou e começou a utilizar do outro espaço, como se ela visse “não, esse lado pode; então, quer dizer que aquele dali pode”. Tavam utilizando os dois lados já da... da sala. **Stef** – Muuuuito bagunçada. **Mari** – Não, eu também concordo com a Gina. Que as bancas foram colocadas no canto pra obter o espaço de recreação, aí depois elas viram a classe... As crianças viram as bancas organizadas assim como um túnel, sei lá... Porque criança vê, ali ta vendo tudo e algumas começaram a... brincar. **Alex** – Deixe eu ver se eu tô entendendo o que vocês estão dizendo... Vocês tão dizendo que as crianças viram as cadeiras e decidiram brincar daquela forma? (Todas concordam). E como retiramos a instrução que a professora tava dizendo? “cuidado com a cabeça, passe por baixo, vá lá pra trás”, tal, tal, tal, tal, tal... Não sei o que. Bom, pode ter sido... Temos duas opções aí. **Mari** – É, tem outra possibilidade também. Pode ter sido as crianças, ou... **Gina** – Ou a professora. **Alex** – Ou alguém foi organizar, que é o mais provável. [...] **Stef** – Como se fosse uma atividade dirigida (Oficina 5).

Na oficina seguinte, a sexta, os estudantes observaram uma cena além do que se pretendia focar no episódio: “A orientadora brincando com eles de comidinha. Parece comidinha de plástico. Parece um incentivo para eles comerem.” A partir da participação numa brincadeira com as crianças, o educador pode ter um objetivo pedagógico, assim como suposto por alguns na oficina 5, quando as crianças criaram a brincadeira: “Parece que eles começaram e a educadora tentou passar algum aprendizado.” Esse comentário revela uma concepção aproximada do que se defende como atuação apropriada do professor, ou seja,

ele pode ser observador atento e aproveitar as iniciativas das crianças, transformando essas oportunidades em instrução.

Os estudantes comentaram, ainda, o número de crianças e de adultos presentes nas cenas exibidas: para eles, nas primeiras oficinas, o número de professoras (educadoras) precisaria ser maior. Comentários desse tipo chamaram a atenção, pois, enquanto os documentos oficiais e outras publicações apontam para uma maior proporção de crianças para cada adulto, relacionada a um tipo específico de organização dos espaços e atividades para as crianças, os estudantes defenderam a necessidade de uma atenção muito individualizada para as crianças. Nas primeiras sessões, havia um número razoável de adultos na sala, entre professores, auxiliares e estagiários (cerca de três adultos para 15 crianças); porém, os estudantes comentaram que ainda precisava de mais adultos. Esses comentários deixaram de ser feitos nas oficinas posteriores e os estudantes passaram a realçar as iniciativas das crianças para organizarem e construírem suas brincadeiras, independentemente dos adultos presentes.

Podemos afirmar, sinteticamente, que micro-rupturas ocorreram nas concepções dos estudantes sobre o papel do professor que atua em creche e sobre sua intencionalidade pedagógica. Por meio das construções coletivas, a partir das verbalizações que trocaram, houve como que “brechas” para a consideração de uma forma menos diretiva por parte do professor. Mais do que flexibilizar a atuação do professor como alguém que não centraliza a atenção de um grupo de crianças e que se adequa às suas motivações, a experiência das oficinas propiciou aos estudantes uma visão da importância do arranjo dos espaços, especialmente no tipo de objetos que são oferecidos às crianças, bem como nas formas com que estas constroem sua cultura e se apropriam da cultura na qual estão inseridas. Juntamente com isso, os estudantes passaram a considerar alguns conceitos teóricos apresentados nas mínimas intervenções da pesquisadora, o que será visto no próximo tópico.

6.3 Os objetos das salas da creche, a inserção das crianças em práticas sociais e o aprimoramento de um repertório linguístico pelos estudantes gerando novas significações

Como visto anteriormente, o interesse das crianças pelos objetos foi identificado pelos estudantes desde a primeira oficina, porém, no decorrer das diversas sessões, eles passaram a atentar para o papel do professor na seleção dos objetos destinados a crianças pequenas em ambientes coletivos. Intuíram que pode haver diferentes arranjos espaciais e que estes causam influências sobre as crianças. Porém, demonstraram não conhecer os avanços em pesquisas direcionadas a esse tema, tal como apresentado no capítulo metodológico deste trabalho, e que

poderiam ser acrescentados aos conteúdos da formação de professores para creches e outros níveis de ensino (OLIVEIRA *et al.*, 2011). Em relação aos episódios das crianças um pouco maiores, foram questionados os aspectos da segurança e da ‘bagunça’. No entanto, apesar das críticas ou questionamentos que fizeram na oficina 5, os estudantes passaram a destacar o uso inusitado que as crianças fazem dos objetos.

Alex – Aquilo vira um túnel, vira um trem, o que você quiser imaginar pra eles. (risos) **Stef** – Pra genteeram apenas carteiras empilhadas, uma do lado da outra. **Gina** – Mas pra eles... **Mari** – Era tudo, né? **Gina** – Pode ser um mundo, né? **Alex** – Era um tudo, né? O quê que a criança não faz com a imaginação dela? **Stef** – A imaginação. **Mari** – Era tudo, porque eu passava embaixo da cama como se fosse um túnel também. [...] **Gina** – Uma caixa de papelão, ficou dentro e dizendo que era um trenzinho, uma casa... **Alex** – Uma caixa de papelão pra dizer que era uma casa, um trem, ou um volante dizendo que era um carro. **Gina** – Uma panela, né? [...] **Alex** – Crianças, elas utilizam a imaginação delas por poder criarem em uma brincadeira simples, que ao mesmo tempo se torna bem complexa.

Ainda na oficina 5, como vimos, todos discutiram e questionaram qual o propósito da organização da sala aocolocarem as carteiras todas em fila, encostadas nas paredes, embora ninguém tenha questionado a presença de carteiras em uma sala destinada a crianças de 2 anos. Na oficina 6, a do show artístico, surgiu novamente a preocupação com a segurança das crianças, discutida na oficina 2, pelo fato de a menina estar em pé sobre uma cadeira encostada a uma janela, além da ‘bagunça’ do ambiente. Mas junto com isso surgiu novamente a noção de usos inusitados de objetos por parte das crianças e as reformulações que elas fazem sobre os objetos em suas interações. Desta vez os estudantes ressaltaram a não interferência do adulto na organização da brincadeira.

Ana – Hoje foram dados vários objetos para as crianças, né? É... Canecas de plástico, pratinhos, colheres, bonecos... **Gina** – Objetos que imitam comidas, né? **Ana** – É, objetos. E eles, e cada um foi brincar de um jeito e com objetos diferentes também, né? E o que me chamou atenção foi a menina que estava cantando... **Gina** – Foi. **Ana** - Que ela pegou o objeto e foi brincar de ser cantora. **Gina** - E brincou de microfone.

Nas oficinas 7, 8 e 9 foi realçado, pelos estudantes, o uso inusitado dos pratinhos de plástico, da caixa de papelão, dos colchonetes e do cesto, respectivamente. O uso dos colchonetes, em especial, parece ter “desmanchado” uma ideia única, anterior à oficina, sobre o uso dos colchonetes apenas para as crianças se sentarem e brincarem com objetos pequenos sobre eles.

Ana – Bom, do primeiro episódio eu observei assim, que primeiro as crianças tão brincando com o colchonete de uma forma diferente do que a gente é acostumado a ver, né? Que a gente senta no colchonete, deita e tudo. Elas não; elas tão puxando o colchonete, isso já é o tal do embelezamento, né? Que ela tá fazendo no objeto. Aí surgiu uma criança que, acostumada a ver como o objeto era utilizado no dia a dia, foi e sentou; porque ela queria, ela tava com os brinquedinhos dela, ela queria brincar no colchonete e sentar. Eu não entendi assim que ela queria atrapalhar a brincadeira do outro, eu entendi que ela queria usar do jeito dela, porque ela viu que o colchonete era pra aquilo aí ela foi lá e sentou (Oficina 9).

Consideramos anteriormente que os estudantes descobriram que a criança substitui objetos, dando usos inusitados a eles, descolando assim sua função real e os submetendo às suas intenções; estes passam a ser recursos representacionais. Os estudantes associaram essas capacidades das crianças à imaginação, não exatamente à representação, termo este que foi citado por eles uma única vez, na última oficina. O direcionamento das observações dos estudantes sobre as ações das crianças durante todas as oficinas pode ter influenciado nas interpretações que foram construídas, conduzindo-as aos aspectos positivos daquelas ações, contrapondo-as com as ideias de ‘bagunça’, necessidade de maior controle e dispersão das crianças. Eles podem ter intuído o papel circunscritor (ROSSETTI-FERREIRA *et. al.*, 2004, p. 18) de alguns objetos e práticas sociais presentes nas cenas exibidas, os quais se destacaram como ‘figura’ entre um ‘fundo’ relativamente desorganizado e que as crianças os utilizam na construção de sentidos para as atividades conjuntas.

Mesmo antes de nascer, o bebê humano já está inserido em um ambiente eminentemente social e cultural. As práticas socioculturais estão presentes desde a gestação e, especialmente, desde os primeiros contatos com o recém-nascido. Corsaro (2003) e Tomasello (2003) aprofundam essa discussão e a partir deles se pode compreender mais sobre a construção das crianças de uma cultura própria, desdobrada dos significantes da cultura em que estão inseridas. Lucena e Pedrosa (2013) descrevem sensivelmente esse processo de desdobramento e construção de uma cultura própria, por parte das crianças, mesmo bem pequenas. Como visto no tópico 1 deste capítulo, os estudantes não usaram a nomenclatura própria dos pesquisadores para a noção de que as crianças constroem uma cultura própria. Porém, entenderam que elas criam, ‘inovam’, e chegaram a identificar a maneira como elas se apropriam de práticas sociais e da cultura ao seu redor.

Em todos os episódios apresentados aos estudantes durante a intervenção formativa é possível identificar práticas socioculturais. Porém, nas oficinas 4 e 6 estas estavam mais realçadas. Na oficina 4 a pesquisadora introduziu o termo ‘práticas sociais’, que passou a ser assimilada e usada por eles. As práticas socioculturais deles próprios, como possíveis

professores da educação infantil, também foram salientadas e refletidas. Por exemplo, o momento de refeição foi avaliado pelos estudantes como positivo e organizado:

Stef– Para a faixa etária deles, a refeição foi até tranquila, não teve bagunça, nem desperdício de alimento. [...] **Silvia**– A mesa é apropriada para eles, uma questão de estrutura (Oficina 4).

Este último comentário demonstra uma ideia prévia de que estes momentos de refeição coletiva geralmente provocariam agitação, confusão e sujeira. Além disso, atentaram para outros aspectos, tais como a música e o tamanho das mesas. Ainda nesta oficina, a imitação, a instrução do educador e a coordenação motora para a criança comer foram discutidas em conjunto como possibilidades de aprendizado de práticas socialmente aceitas. Na oficina 6, a noção ressaltada sobre os aspectos culturais presentes na brincadeira da menina que cantava e em suas interações com outras crianças surgiu através da identificação dos rituais de um show. A partir desta oficina, o termo ‘embelezamento’, apresentado pela pesquisadora, também foi atrativo e reproduzido posteriormente pelos estudantes até a última oficina, aplicado em várias situações, quando notavam mudanças nos gestos imitativos das crianças. Atentamos para o uso que passou a ser feito do termo ‘embelezamento’ como um exercício que demonstra uma não apropriação total do seu significado, mas este uso revela que sua introdução pode ter causado uma micro-transformação sobre as concepções dos estudantes: “é o embelezamento que ela faz no objeto”, disse um dos estudantes.

Concluimos com esta discussão que, do ponto de vista empírico, a programação das oficinas provocou micro-transformações nas significações construídas pelos estudantes, que talvez não ocorressem se apenas uma só oficina fosse proporcionada, ou se a discussão não tivesse sido apoiada por imagens das próprias crianças em situação cotidiana. Na maioria das oficinas, os estudantes captaram o foco dos episódios, como o exemplo da oficina 3, quando chegaram a concluir o nome que tínhamos dado para o episódio (*Você bota e eu derrubo*). A mera apresentação de uma sequência de imagens selecionadas previamente, mesmo sem orientação inicial sobre o que elas deviam focar (as perguntas formuladas no segundo momento das oficinas tinham essa função), contribuiu para isso. O poder da imagem (JENSEN, 2011) que, se por um lado é recortada sob a influência de representações prévias e experiências de vida, por outro, tem forte poder atrativo e pode provocar a “desconstrução das realidades” construídas pelas representações e experiências vividas. Porém, o poder da imagem é limitado: embora os estudantes tenham mudado o foco de sua atenção que, nas primeiras oficinas, era mais dirigida ao sujeito e, nas últimas, às interações e brincadeiras,

suas discussões não se voltavam ao tema para o qual cada episódio havia sido selecionado, sem que houvesse alguma intervenção da pesquisadora. Podemos pensar que, se um pesquisador precisa exercitar a “desconstrução” desses recortes e representações, assistindo várias vezes um mesmo episódio, um educando necessita do professor / pesquisador para aprender a usar novas ‘lentes’ ou recortes, ainda que intuem novas possibilidades de interpretação. Parecem existir representações sociais ainda fortemente ancoradas em concepções sobre criança como um ser frágil e incapaz de autonomia, sendo que a partir dessas concepções, as primeiras preocupações do educador seriam a segurança e a ordem.

Do ponto de vista teórico, aventamos que para compreender o que os sujeitos pensam a respeito de criança, de interações, brincadeiras, papel do professor, creche e outros, é necessário analisar essas concepções em suas relações sincrônicas e diacrônicas, bem como nas relações indivíduo e significado / indivíduo e seu coletivo (social e cultural). Talvez não seja possível continuar investigando as concepções de criança, do papel do professor, ou da creche, sem considerá-las como um conjunto, onde cada uma se liga e se justifica reciprocamente, orientando o olhar, as opiniões, ao mesmo tempo em que são remodeladas, ainda que minimamente, diante das interações sociais (MARKOVÁ, 2006). Ainda neste quesito, a tensão dialógica observada nos processos de construção de conhecimento entre os estudantes reforça a necessidade da busca de paradigmas que considerem essa tensão para a formação de professores.

Temos assim com “distensão”, “extensão”, e “pretensão” estão todos de acordo com “tensão”, e a variante “tensão” está de acordo com “atenção”, “intenção” e “contenção”. Todos esses significados de dicionários mostram que a noção de tensão é polissêmica e que tem aplicações diferentes, na linguagem diária e nas ciências. Esses significados têm um senso comum: a noção da tensão expressa ímpeto a uma ação ou a uma mudança (MARKOVÁ, 2006, p. 211).

Apreciações sobre quem é uma criança pequena, seus recursos para a interação, os papéis que os adultos (ou profissionais em ambientes coletivos) podem desempenhar para promover seu melhor desenvolvimento, e a organização dos espaços e rotinas de modo a promover o seu contato com os conhecimentos socioculturais precisam estar presentes nas formações dos professores que virão a trabalhar em creches. O uso de episódios previamente selecionados, de cenas não editadas que apresentam a vida das crianças na creche se mostrou profícuo, embora ainda possa ser aperfeiçoado.

É necessário, ainda, considerar o que estes aspirantes a professores trazem em sua bagagem cultural, mesmo antes de iniciarem o curso de Pedagogia, pois, como diz Paulo

Freire (1999, p. 39), *ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.*

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisamos, estudamos e defendemos as capacidades das crianças pequenas, buscando demonstrar o valor das creches (quando atendem critérios de qualidade conhecidos) para o melhor desenvolvimento das crianças; mas estas instituições ainda permanecem ameaçadas, tal como Rosemberg (2003) as compara ao mito de Sísifo. Pesquisas como de Haddad *et. al.* (2012) e Santos (2011) mostraram que a educação institucional de crianças em creches no Brasil ainda é frágil, diferentemente dos exemplos encontrados em outros países (cf. ROSEMBERG; CAMPOS, 1994). Esta, recentemente incorporada aos sistemas de ensino, continua associada ora a um atendimento assistencial, ora (e mais perigosamente a nosso ver) a um trabalho de ensino antecipado dos conteúdos que se espera dos níveis mais avançados de ensino, conforme o modelo escolar predominantemente encontrado, apesar das tentativas de adequação das didáticas para a faixa etária considerada. Assim, frequentemente, se encontra nas instituições de educação infantil uma professora centralizando atividades e ensinando conteúdos que não parecem brotar de curiosidades das próprias crianças. Além disso, confunde ou não percebe quais sejam as características e necessidades das crianças de zero a três anos.

Também estudamos os processos de formação e profissão docente (cf. BATISTA NETO, 2005; LIBÂNEO, 1984; SAVIANI, 2009) e os trabalhos estudados denunciam a precariedade da profissionalização e a falta de políticas públicas que retomem a importância e a valorização do papel do professor em qualquer nível de ensino. O sistema educacional vem sendo discutido e analisado criticamente nas últimas décadas, sendo apontada uma grande defasagem de investimentos públicos, ou o mau uso dos mesmos nessa área. Se, a mais tempo, vem se denunciando a necessidade de profissionalização do professor, esta apenas está se iniciando, quando se considera o papel do professor na educação infantil, especialmente nas creches. Ainda, a experiência dos últimos cinco anos, trabalhando como professora em um curso de Pedagogia me fez pensar que, além das discussões intrínsecas ao próprio curso, há necessidade de se avançar no que se refere à formação docente para o trabalho nas creches.

Considerando tal contexto, desenhamos um pequeno programa de formação, desenvolvendo oficinas que focalizaram o cotidiano das crianças em uma determinada creche, de modo a focalizar a observação sobre elas, e evidenciamos alguns processos que podem ser considerados na formação de professores. Dentre eles, a produção coletiva de conhecimentos que orienta os momentos de descobertas, resistências, transformações e criações entre os estudantes. Recém-ingressos no curso de Pedagogia, souberam identificar e, algumas vezes,

inferir processos desenvolvimentais das crianças da creche a partir de suas observações e reflexões, muitas vezes pautadas em suas experiências de vida. No decorrer das oficinas, construíram ou reforçaram noções importantes desses processos, tais como a imitação, a instrução, a comunicação, os desafios e descobertas por parte das crianças, apesar de se manterem reticentes (ou contraditórios, inconclusivos) a respeito dos conflitos, de um ensino moral e da segurança relacionados a elas. Porém, expressaram poucos comentários que revelassem um acesso aos conhecimentos teóricos sobre os processos desenvolvimentais que envolvem a vida da criança pequena. Em contrapartida, foram capazes de detalhar as cenas apresentadas nos episódios e perceber o papel dos objetos nas interações das crianças, na construção de uma sequência de ações compartilhadas e na emergência de significados, muitas vezes, via linguagem corporal. Parecem ter intuído, nas primeiras oficinas, as aprendizagens que as crianças pequenas fazem por meio de sensações e reações e, depois ‘descobriram’ que elas passam a fazer novos usos dos objetos para realizar suas intenções.

Os aspectos que consideramos mais relevantes a partir da experiência realizada com as oficinas foram os deslocamentos que os estudantes fizeram de suas observações: da criança, individualmente, para o coletivo de crianças; e do professor mais diretivo para o professor que atua de forma mais indireta.

Encontramos um ponto de diálogo com a teoria das Representações Sociais, o qual enriqueceu as nossas reflexões a respeito de como os estudantes constroem conhecimentos sobre os temas tratados nas oficinas. Além disso, percebemos com mais clareza, como um conjunto de concepções se articula e produz novas significações, de forma que elas se justificam, consensual ou contraditoriamente. Segundo Moscovici (2007) as informações são distorcidas por representações superimpostas, o que faz com que elas cheguem ao grupo social com certa vaguidade e parcialmente inacessível. Quando se trata de interpretar as ações de crianças muito pequenas, durante muito tempo fomos influenciados pelo que foi divulgado sobre as teorias da psicanálise, do comportamentalismo, dentre outras, sendo recente a divulgação de uma perspectiva científica e empírica (cf. CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012).

Os conhecimentos prévios daquele grupo de estudantes foram mesclados às novas informações recebidas pelas imagens e comentários finais de cada oficina, provocando modificações e distorções. Eles fizeram ‘descobertas’, recriando ou ampliando suas ‘teorias’ implícitas sobre como são as crianças pequenas, o que fazem, e qual seria o papel de um professor no trabalho educacional com elas. Talvez, a partir dos deslocamentos do olhar, os estudantes tenham adquirido a possibilidade de captar, ainda que intuitivamente, capacidades

das crianças antes não percebidas, as quais podem ser melhor compreendidas quando receberem a formação teórica durante o curso.

Quanto ao papel da linguagem e da dialogicidade na construção do conhecimento, histórica e presentemente, individual e coletivamente, a ‘lente’ oferecida por Marková (2006) nos ajudou a compreender os esforços de reflexão por parte dos estudantes através das palavras, que se misturavam entre eles, se repetiam reconfigurando a cada instante o sentido que era produzido. Nestes exercícios, concluímos a necessidade (e a riqueza!) de permitir aos próprios estudantes falarem (!), a partir de uma intervenção pouco diretiva por parte do pesquisador.

Avaliamos, também, que a programação das oficinas realizadas, bem como a atuação desta que as coordenou, pode ser melhorada. Os estudantes pensariam diferente se revertêssemos a sequência dos episódios, por exemplo, quanto à segurança, à organização e às capacidades das crianças? Outros resultados poderiam ser obtidos se a sequência das oficinas fosse modificada? A título de reflexão, por exemplo, poderíamos não sequenciar os episódios da turma de berçário e depois os episódios da turma 1, mas mesclá-los por temas, de forma a ressaltar as capacidades das crianças se organizarem, o uso que fazem dos objetos, a construção de brincadeiras, dentre outros, variando a idade das crianças mostradas.

Também as questões apresentadas como instigamentos para as observações podem ser revistas a partir desta primeira experiência, visto que os temas previstos para abordar cada episódio nem sempre foram aqueles que os estudantes focalizaram. E outros episódios podem ser selecionados, buscando-se um aprimoramento de focos considerados importantes para a formação pretendida, ressaltando que o formador dos aspirantes a professores medeia a formação que propicia conforme seus próprios conhecimentos.

Temos pela frente o desafio de encontrar formas para que programas de formação (inicial e continuada) de professores que partam das pressuposições apresentadas até aqui desenvolvam didáticas que permitam aos formandos uma participação mais ativa, como vimos defendendo para a educação infantil e, especialmente, para as creches.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Leda Maria de. Representações Sociais e Prática Pedagógica no Processo de Construção Identitária. In: SANTOS, Maria de Fátima de S. e ALMEIDA, Leda Maria de (orgs.). *Diálogos com a Teoria das Representações Sociais*. Recife e Maceió: Ed. Universitária UFPE e edUFAL, 2005, pp. 161-200.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n.1, jan. / jun. 2008, pp. 18-43.
- AMORIM, Katia de S.; ELTINK, Caroline; VITORIA, Telma; ALMEIDA, Leila S.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde Processos de Adaptação de Bebês à Creche. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia S.; SILVA, Ana Paula S. da; CARVALHO, Ana Maria A. (orgs.). *Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano*, Porto Alegre: Artes Médicas, 2004a, pp. 137-156.
- AMORIM, K. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A matriz sócio-histórica. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S., SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed, 2004b, pp. 93-112.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBOSA, Maria Carmem. *Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil*, Brasília: MEC / SEF, COEDI, 2009.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*, São Paulo: Ed. 70, 2011.
- BATISTA NETO, José. *Valorização do magistério: formação, recrutamento e profissionalização*. Palestra. I Seminário Estadual de Educação do Poder Legislativo. Recife: Assembleia Legislativa de Pernambuco, 2005.
- BONDIOLI, Anna (org.). *O Projeto Pedagógico da Creche e a sua Avaliação – a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. Assembleia Legislativa. *Constituição Nacional*. Brasília, DF, 1988.
- _____. Assembleia Legislativa. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, No. 9.394, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, DF, 1994.

_____. Ministério da Educação. *Proinfantil – Programa de formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil*, Brasília, DF, 2005a.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 2005b.

_____. Ministério da Educação. *Política de Educação Infantil: relatório de avaliação*. Brasília, DF, Unesco, 2009a.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia*. Brasília, DF, DOU 11/04/2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil*. Brasília, DF, 2009b.

BRIDGMAN, A., Children's Caregivers: Early Childhood Staff. In: BRIDGMAN, A. *Early Childhood Education and Childcare - Challenges and Opportunities for America's Public Schools*. Arlington, Virginia: AASA Publication, 1989.

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 4ed., 2001.

CAMPOS DE CARVALHO, Maria Inês; RUBIANO, Márcia Regina B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994, pp. 107-130.

_____. Comportamento de crianças pequenas em creche e arranjo espacial. *Temas em Psicologia*, v. 6, 1998, pp.125-33.

CAMPOS, Maria M.; GROSBaum, M. W.; PAHIM, R.; ROSEMBERG, Fulvia. Profissionais de Creche. *Cadernos CEDES*, Cortez, No. 9, 1987, pp. 39-66.

CARVALHO, Ana Maria A.; BERALDO, K. E. A. A interação criança-criança: o ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 1989, pp. 55-61.

CARVALHO, Ana Maria A.; BERGAMASCO, N. H. P.; LYRA, Maria Conceição D. P.; PEDROSA, Maria Isabel; RUBIANO, Márcia Regina B.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde T.; OLIVEIRA, Zilma M. R.; VASCONCELOS, Vera M. R. Registro em vídeo na pesquisa em psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 12 n. 3, set-dez/1996, pp. 261-267.

_____; IMPÉRIO- HAMBURGER, Amelia; PEDROSA, Maria Isabel Interaction, regulation and correlation in the context of human development: conceptual discussion and empirical examples. In: LYRA, Maria Conceição; VALSINER, Jaan (Eds.). *Child development within culturally structured environments: Construction of psychological processes in interpersonal communication*. Stamford, CT: Ablex Publishing Cooperation, v. 5, 1998, p. 155-180.

_____; PEDROSA, Maria Isabel. Precusores filogenéticos e ontogenéticos da linguagem: reflexões preliminares. Florianópolis: *Revista de Ciências Humanas*, v. 34, n. 1, 2003, pp. 219-252.

_____; PONTES, F. A. R. Brincar é cultura. In: CARVALHO, Ana Maria A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F.A. R.; BICHARA, I. D. (Orgs.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*, vol I, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, pp. 15-30.

_____; RUBIANO, Márcia Regina B. Vínculo e compartilhamento na brincadeira das crianças. In: ROSSETTI FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia S.; SILVA, Ana Paula S. da; CARVALHO, Ana Maria A. (orgs.). *Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, pp. 171-188.

_____; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Aprendendo com a Criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez, 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Tese FEUSP, 1996.

CIAMPA, Antonio C. *A Estória do Severino e a História da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CINDEDI. *Programa no canto da tela*. Ribeirão Preto: MultVideo, 2002.

CORSARO, William. *We're friends, right?: inside kids' cultures*. Washington DC: Joseph Henry Press, 2003.

_____. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria A. (orgs.). *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças – Diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, pp. 21-28.

CRUZ, Silvia Helena V. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. São Paulo: *Revista Brasileira de Educação*, jan-abr, No 016, 2001, pp. 48-60.

DANTAS, Heloisa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DANTAS; LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta K. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

DeVRIES, Retha; ZAN, Betty. *A Ética na Educação Infantil – o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1999.

ECKERMAN, C. O.; DIDOW, S. M. Nonverbal imitation and toddlers' mastery of verbal means of achieving coordinated action. *Developmental Psychology*, 32 (1), 1996, pp. 141-152.

_____; PETERMAN, K. Peers and infant social/communicative development. In: J. G. Bremner & A. Fogel (Eds.), *Blackwell Handbook of Infant Development*. NJ: Wiley, 2004, pp. 326-350.

FERREIRA, Marisa V. *Integração curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular do Programa PEC – Municípios*. São Paulo: Tese PUC - São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GALVÃO, Isabel *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 2ed., 1995.

_____. *Cenas do Cotidiano Escolar: conflito sim, violência não*. São Paulo: Cortez, 2004.

GATTI, Bernadete A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

GRAUE, M. E.; WASH, D. J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 2003.

HADDAD, Lenira *A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. São Paulo: tese FEUSP, 1997.

_____. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 3ed., 2002.

_____. *Representações Sociais de Estudantes de Pedagogia sobre o Trabalho do Professor de Educação Infantil*. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, 2007.

_____.; CORDEIRO, Maria Helena; LO MONACO, G. As tarefas do professor de educação infantil em contextos de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições. *Educação e Linguagem*, v. 15; n. 25, jan-jun 2012, pp. 134-154.

HOFFMAN, Jussara Maria L. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade*. Porto Alegre: Educação&Realidade, 2000.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. Aprendizagem pela ação: como as crianças constroem conhecimento. In: HOHMANN, M.; WEIKART, D. *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 1997, pp 19-61.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. In: MEC/SEF/DPE/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*, Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, pp. 16-31.

JENSEN, J. J. Compreensões da prática em centros de educação infantil na Dinamarca, Inglaterra e Hungria. In: SAETA, B. R. P.; SOUZA NETO, J. C. e NASCIMENTO, M. L. B. P. (orgs.). *Infância: violência, instituições e políticas públicas*. São Paulo: Expressão & Arte, 2007, pp. 97-105.

_____. Understandings of danish pedagogical practice. In: CAMERON, C. e MOSS, P. (orgs.). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People*. London e Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2011, p. 141-157.

LIBÂNEO, José C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública*. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984, capítulo 1, pp. 19-44.

LUCENA, Juliana. *Examinando os processos de assimilação, transformação, construção e compartilhamento de cultura entre crianças de dois anos no ambiente de creche*. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

_____; PEDROSA, Maria Isabel. *Estabilidade e Transformação na Construção de Rotinas Compartilhadas no Grupo de Brinquedo*, 2013, prelo.

MACHADO, Maria Lúcia de A. *Projeto Cuidar/Educar Crianças Pequenas nas Creches da ASA*. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010.

MARKOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e Representações Sociais – As dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A Árvore do Conhecimento – as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 3ed., 2003.

MELLO, Ana Maria (org.). *O dia a dia das creches e pré-escolas – crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MINAYO, Maria Cecília S. Análise Qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência e Saúde Coletiva*, 17 (3), 2012, pp. 621-626.

MONTEIRO, A. P. Dos S. *Representações Sociais do professor de Educação Infantil sobre seu próprio trabalho*. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças – Diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

NADEL, J.; BAUDONNIÈRE, P. M. Imitação, modo preponderante de intercâmbio entre pares durante o terceiro ano de vida. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, 39, Nov. 1981, pp. 26-31.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

OLIVEIRA, Zilma M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n. 87, nov. 1993, pp. 62-70.

_____(org.). *A Criança e seu Desenvolvimento – Perspectivas para se discutir a educação infantil*. Cortez, São Paulo, 1995.

_____. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; BAZZONI, C.; CARVALHO, D. L.; MARINO, D.; NARCISO Jr., J.; MELLO, A. M.; AUGUSTO, S.; CARDOSO, F.; OLIVEIRA, J. M. M. R. O.; VITORIA, T. Desafios no Planejamento Curricular de Programa de Formação Pedagógica de Educadores de Creches em curso Normal de Nível Médio. Itajaí: *Revista Contrapontos*, vol. 4, n.1, jan./abr. 2004, pp. 43-56.

_____. *Jogo de Papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____; MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma; ROSSETTI FERREIRA, Maria Clotilde. *Creches: Crianças, faz de conta e Cia*. Petrópolis: Vozes, 16ed. revisada, 2011.

ONGARI, B.; MOLINA, P. *A educadora de Creche – Construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.

PEDROSA, Maria Isabel. A emergência de significados entre crianças nos anos iniciais de vida. In: PEDROSA, Maria Isabel (Org.). *Investigação da criança em interação social*. Coletâneas da ANPEPP, v. 1, n. 4. set. 1996.

_____; CARVALHO, Ana Maria A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 2005, pp. 431-442. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000300018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 out.2008.

_____; SANTOS, Maria de Fátima S. Educação Infantil do 1º ao 6º ano. *Proposta curricular: Educação Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos*. 1ª ed. Camaragibe - PE: Prefeitura, 2009, v. 1, p. 19-47.

_____. *Relações Sociais, Rotinas e Valores Culturais Infantis: compreensão da criança e olhar do adulto*. Projeto de pesquisa submetido e aprovado pelo CNPq, 2010.

PEREIRA, Isabel G. G. *O Espaço do Movimento - investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon*. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, 1992.

PEREIRA, Maria C.; LIRA, P. P. B.; Pedrosa, Maria I. Observando brincadeiras e conversando com crianças sobre família. In: MOREIRA, L. V. C.; RABINOVICH, Elaine P. (Orgs.) *Família e parentalidade: olhares da Psicologia e da História* (pp. 41-62). Curitiba: Juruá, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Sahar, 4ed., 1982.

_____. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 22ed., 1997.

RAMOS, Tacyana K. G. *Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do Berçário?* Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

_____. *A Criança em Interação Social no Berçário da Creche e suas Interfaces com a Organização do Ambiente Pedagógico*. Recife: Tese CE-UFPE, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. *Proposições – Vol. 14, N. 1* [40], jan-abr/2003.

_____; CAMPOS, Maria M. (orgs.) *Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez – Fundação Carlos C. Hagens, 1994.

ROSSETTI FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de S.; VITORIA, Telma. Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche. *Coletâneas da ANPPEP*, vol. 1, n.4, 1996, pp. 111-143.

_____. Integração família e creche: o acolhimento é o princípio de tudo. In: MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R.; ZUARDI, A. W. *Estudos em saúde mental*. Ribeirão Preto: FMRP- USP, 1997, pp. 107-131.

_____. AMORIM, Katia S.; SILVA, Ana Paula S. da; CARVALHO, Ana Maria A. (orgs.). *Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

_____.; MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília (orgs.) *Os Fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 11ed., 2009.

SALES, Synara A. da C. “Falou, tá falado!”. *As Representações docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor*. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará, 2007.

SANTOMÉ, J. T. Elaboração de unidades didáticas integradas. In: SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade. O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, pp. 222-265.

SANTOS, Carla M. O. *Representações Sociais sobre o Trabalho dos Professores de Educação Infantil de Professoras que Atuam com Crianças até Três Anos em Instituições da Rede Municipal de Educação de Maceió/AL*. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal de Alagoas, 2011.

SANTOS, M. de F. de S. e ALMEIDA, Leda M. de. (orgs.). *Diálogos com a Teoria das Representações Sociais*. Recife e Maceió: Ed. Universitária UFPE e EDUFAL, 2005, pp. 13-38.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n.40, jan / abr 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 79-91.

TOBIN, J.J.; WU, D. Y. H.; DAVIDSON, D. H. *Educação Infantil em Três Culturas*. São Paulo: Phorte, 2008.

TOMASELLO, Michel. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VITORIA, Telma. *Representações Sociais das Educadoras sobre a Mães e Famílias das Creches*. Ribeirão Preto: Dissertação, FMRP-USP, 1997.

_____; KULHMANN Jr., Moysés. Projeto Pedagógico do Centro de Cultura e Educação Infantil da Caixa de Assistência dos Advogados de São Paulo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e Desencontros na / da Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 275-90.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 4ed., 1991.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971. (Original publicado em 1949).

_____. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEREBE, M. J.; NADEL-BRULFERT, J. (orgs.). *Psicologia - Henri Wallon*. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

ZABALA, A. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. In: ZABALA, A. *A prática educativa*. Como ensinar. Porto alegre: Artes Médicas, 1998, pp. 27-48.

ZABALZA, Miguel. *Qualidade na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa e autor, 1993.

ZITTOUN, T. Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection. In: _____ *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*. Switzerland: Institute of Psychology & Education University of Neuchâtel Neuchâtel, , 2009, pp. 405-429.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE PESQUISA

PROJETO: FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: aguçando o olhar para compreender a criança pequena em suas atividades cotidianas

RESPONSÁVEL PELA COLETA DE DADOS: Telma Vitoria

ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Maria Isabel P. Pedrosa

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Pernambuco

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa que envolve o processo de formação docente dentro deste curso de Pedagogia da UFAL, do qual você faz parte, em especial ao que se refere à sua formação docente para atuar na educação infantil. A sua participação nesse estudo é muito importante para nós, mas você pode não aceitar ou interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento que desejar.

A pesquisa será feita com o objetivo de investigar sinais indicadores de processos de mudança das observações e interpretações sobre as quais educadores e graduandos de pedagogia se apoiam para interpretar episódios de interação de crianças pequenas em situações de convivência numa creche.

Para tanto, estamos propondo oito encontros quinzenais sendo que, em cada um deles, será apresentado um episódio videogravado de cenas que envolvem interações de crianças pequenas em creche. Solicitamos sua participação no sentido de assistir esses episódios, registrar por escrito suas principais observações, nos entregando esses registros, e compartilhar com os demais participantes do grupo suas interpretações.

Haverá filmagem dos nossos encontros para que se possa posteriormente analisar as construções de significações por meio do diálogo e das configurações coletivas que se apresentem durante as dinâmicas vivenciadas. Para evitar constrangimentos, investiremos num clima de parceria que permita alçar qualidade das nossas interações, bem como preservar com o anonimato a sua identidade.

Os resultados desse estudo poderão contribuir para a melhoria da didática na formação docente para atuar na educação infantil, especialmente nas creches. Apresentaremos esses resultados em artigos e congressos, na busca de contribuir com a ampliação dos

conhecimentos voltados à questão referida. Você pode pedir para saber dos resultados da pesquisa ou receber explicações sobre todo o estudo. Estaremos à disposição através do telefone (82) 9150-8906 e do e-mail telmavitoria@uol.com.br.

Agradecemos sua atenção.

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Nome: _____

Aceito ser filmado e permito a apresentação e/ou publicação dos resultados deste estudo.

Estando assim, de acordo, assinam o presente termo de compromisso em duas vias.

Estudante

Responsável pelo projeto

Testemunha 1

Testemunha 2

Maceió, data.

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Contatos (telefone / e-mail): _____

Idade: _____ Natural de (cidade / estado): _____

Cidade onde mora e a quanto tempo: _____

Local de trabalho e cargo que ocupa: _____

Descrição sucinta das atividades que desempenha no trabalho: _____

Ocupação e escolaridade dos principais provedores do lar: _____

Na infância, frequentou uma instituição de educação infantil? Lembra de alguma experiência interessante enquanto frequentava a Educação infantil?

Período no curso de Pedagogia: _____

Experiência como professor ensino fundamental: () Sim () Não

Experiência como professor / auxiliar / estagiário(a) em educação infantil:

() Sim () Não

Idades e tempo de experiência com que trabalha / trabalhou: _____

Recebeu curso / formação continuada em seu trabalho como professor(a)? Se sim, quais temas foram abordados? _____

Maceió _____ de _____ de 2011.

Obrigada.

ANEXOS

ANEXO A - RESUMO DOS REGISTROS ESCRITOS DE CADA OFICINA

OFICINA 1 – AJUSTANDO-SE À PROPOSTA FEITA AO GRUPO

Episódio: “Eu também quero experimentar”

Primeiros registros escritos: vários estudantes perceberam a proposta oferecida às crianças, de explorar os chocalhos. Discutiram a curiosidade, descobertas e imitação por parte das crianças, na interação com objetos. O principal foco de suas observações foi a cena da criança que queria obter o maior número possível de garrafas para si, considerando este comportamento “de posse” como problemático, que precisa ser corrigido. Outras questões apresentadas foram referentes à falta de mais adultos ou de mais intervenção dos adultos e falta de organização no ambiente.

Registros escritos após a segunda exibição: como já mencionado, apenas nessa oficina os segundos registros escritos ocorreram após a discussão da segunda observação do episódio; nas demais oficinas os registros precederam à discussão. Os pontos tratados nestes registros basicamente repetem aqueles apresentados nas falas dos participantes após a segunda exibição do episódio, vistos anteriormente: a ideia de “caráter” das crianças que brincam juntas ou sozinhas; seus “desentendimentos”; a “descoberta” a partir de suas experiências; “afinidade” entre crianças e não aceitação de outras; autônomo menino que tenta segurar todas as garrafas sem ajuda; não intervenção das “monitoras”; e imitação. Foi especulada uma suposta intenção das crianças de “se divertir a seu modo”, aprendendo e transmitindo suas experiências lentamente, de forma consciente ou não. E ainda: as “formas de expressar seus interesses tanto para adultos quanto para outras crianças”; as interações das crianças em torno de um objeto; os motivos que teriam levado duas crianças a evitar uma terceira; e a opinião de que as monitoras precisam olhar e analisar melhor as situações em que as crianças se encontram.

OFICINA 2 – SINTONIA FINA ENTRE PARCEIROS

Episódio: “Subindo no berço”

Primeiros registros escritos: todos registraram a imitação entre as duas crianças. Surgiu também um comentário sobre a persistência do menino que queria subir no berço e a consideração de que “a criança se arriscou”. Outros comentários sobre o ambiente da sala que denotam um tom de crítica: música agitada, crianças dormindo sem separação de espaços de descanso e de atividades, educadoras que deixam as crianças à vontade em momentos que precisavam intervir. Houve contraposições: as crianças “se resolvem” em briguinhas comuns, não se irritaram com os beliscos, “não se pode controlar as crianças” e as “monitoras muito ocupadas”.

Registros escritos após segunda exibição: todos levantaram os aspectos da interação e da comunicação entre as crianças e destas com o adulto, além da imitação. Alguns buscaram associar esses fenômenos ao que observaram na primeira oficina. Todos interpretaram que, em algum momento, a criança tenta chamar a atenção, ou pede ajuda, da educadora focalizando a cena do menino que sobe o berço. Com uma exceção, todos acreditaram que a educadora tentou preveni-lo do perigo e que depois foi ajudá-lo e uma participante admitiu que a “tia” ensinou o menino a descer. Há variações sobre a maneira com que se referem à figura do adulto: pessoas que “tomam conta”; educadora; professora; monitora; tia. Alguns perceberam que a educadora deixa a criança descobrir sozinha, desenvolvendo autonomia. Outros, que a educadora teve uma atuação mais direta.

OFICINA 3 – CONSTRUINDO COM O PARCEIRO UMA BRINCADEIRA

Episódio: “Você bota e eu derrubo”

Primeiros registros escritos: todas as participantes focalizaram a cena do menino colocando garrafas na carroceria e outro derrubando-as. Todas se referiram à interação, ao conflito, disputa, estranhamento entre eles. Também consideraram que as crianças estavam brincando. Duas participantes atribuíram intenções às crianças de “não querer dividir o brinquedo”. Duas outras consideraram que a interação só ocorre a partir do interesse das crianças por um brinquedo. Voltaram à observação de que há reações de conflito, mas as crianças se resolvem. Para duas participantes, a educadora entrevistou “separando” as crianças e uma delas apontou que a educadora (só) foi verificar as fraldas.

Registros escritos após segunda exibição: Os registros focalizaram a dúvida: tratava-se de uma brincadeira ou de uma briga? Ou de uma brincadeira que terminou em um conflito? Eles brigaram porque o primeiro não queria a companhia do segundo, mas este “fazia sua brincadeira indo de contra”. Ora era disputa, ora brincadeira. Aparentemente um espera a ação do outro, havia cooperação, mesmo com um desfazendo o que o outro faz, como se fosse o objetivo da brincadeira. Houve intervenção da “tia” e uma criança busca a outra, quando ela sai.

OFICINA 4 – INSERÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS

Episódio: “Almoçando no berçário”.

Primeiros registros escritos: a maioria das estudantes cita a capacidade recém adquirida pelas crianças de comer sozinhas, ainda que comendo também com as mãos. Parece que as crianças querem sentir e selecionar o que comer. Uma das participantes considera o “desempenho [das crianças] interessante”; a maioria menciona a ajuda das “professoras”. Alguém observa que uma menina comia apenas arroz, não parecendo muito interessada no alimento; e o menino que só queria limpar; as crianças não se “atrapalhavam”. Para uma das participantes, não houve interação “por falta de curiosidade” pelo que o outro estava fazendo. Para outra, pela idade das crianças, até que foi uma refeição tranquila, sem bagunça e sem desperdício.

Registros escritos após segunda exibição: todos orientaram seus registros pelas perguntas feitas. Uma participante não se referiu explicitamente às práticas de sentar-se e comer a comida posta no prato, usando colher. Todos citaram a higienização e a atuação das educadoras ensinando ou ajudando. Houve comentário sobre “comida regional”, sobre o “tipo de alimento”. Duas estudantes registraram a observação das crianças comerem com as mãos. Um estudante registrou que as práticas sociais não são comuns às crianças, mas todos nós temos de aprendê-las e somos influenciados por elas; há interesse e descoberta do prato e da comida. Outra estudante registrou que as crianças comem sozinhas e uma menina entregou o prato à educadora. Outra observou que as crianças são “embaladas” pela música, para tornar a situação mais agradável.

OFICINA 5 – REDEFININDO O ESPAÇO DE BRINCAR

Episódio: Túnel

Primeiros registros escritos: os estudantes citam a brincadeira de “passar por baixo das carteiras”, de trenzinho, em que as crianças brincavam juntas. Foi mencionado o fato de uma criança ter tentado “furar a fila”. Duas estudantes observaram que a professora orienta a organização do grupo. Também foram citadas a imaginação, a criação de desafios e a imitação.

Registros escritos após segunda exibição: um dos participantes avaliou que a organização das carteiras foi intencional para as crianças passarem por baixo. Os demais, pelo contrário, acharam que as educadoras tinham o propósito de obter um espaço central maior, livre para as crianças brincarem. Uma delas supôs que as crianças organizaram o espaço; outros estudantes avaliaram que havia bagunça na sala: as crianças não foram ensinadas a guardar os brinquedos, estavam dispersas e buscavam brincar no espaço que estava menos conturbado. Houve o registro de que as crianças aumentaram o percurso do trenzinho e, novamente, se ressaltou a menina que “furou a fila”.

OFICINA 6 – TRAZENDO A MACROCULTURA PARA O GRUPO DE BRINQUEDO

Episódio: “O show dos artistas”

Primeiros registros escritos: de modo geral, menciona-se a criança que brincava de palco, de cantar (o show artístico), mas uma estudante, participando pela primeira vez das oficinas, foi a única que omitiu esse comentário. Outra estudante se referiu a Ivy como quem queria chamar atenção e outra, ainda, não mencionou a imitação nessa cena. Uma quarta participante chamou a atenção de que houve reformulação, pelo menino, da proposta da parceira. Foram mencionados os vários brinquedos distribuídos e as crianças que brincavam com a professora. Também foi comentado que havia poucas “monitoras”, que as crianças estavam dispersas, “soltas”, “penduradas na janela”, podendo gerar acidentes, e que a sala estava desorganizada. A interação foi citada; O comentário sobre as crianças ressaltou que cada uma pegou o objeto com que se identificou; houve imaginação e criação, fantasia no individual e no coletivo.

Registros escritos após segunda exibição: apenas uma estudante não utilizou expressões como “traços/recursos culturais” de canto, música e dança presentes na cena. Ela também foi a única que não se referiu a movimentos ou expressões corporais, gestos e fala na comunicação entre as crianças. Escreveu que as crianças usam os brinquedos para expressar desejos e simular uma situação de alimentação. As demais citaram que Ivy interpretava ser cantora, representando situações do cotidiano, que ela deve ter contato com essa forma artística no seu dia a dia. Para interagir, essas crianças usam mais a fala, apesar de não muito desenvolvida. O ambiente é repleto de expressões artísticas. A garota tem grande desenvoltura e leva os colegas para a brincadeira; outras crianças seriam seu público. Ela imita gestos de cantores. Outros registros trouxeram referência à brincadeira de ser pai e mãe, além de comentários sobre o consumismo, nas brincadeiras de fazer compras.

OFICINA 7 – CONSTRUINDO CONHECIMENTOS SOBRE EVENTOS FÍSICOS

Episódio: “Arrastando banheirinhas com os pés”

Primeiros registros escritos: participaram desta oficina apenas duas estudantes. Citaram a questão da imitação por causa da observação de outras crianças passarem a brincar da mesma forma que a menina que arrastava as banheirinhas. Observaram uma disputa de brinquedos com a intervenção da professora, diferentes formas de utilizar os pratinhos para brincar e a utilização de todo o espaço da sala para brincar.

Registros escritos após segunda exibição: as crianças tiveram desafios de equilibrarem-se e desviar de obstáculos com rapidez, além de carregar uma cestinha contendo vários objetos, não escolhendo objetos quebrados para colocar na cestinha. A brincadeira é nova e uma criança vai mostrando a outra como participar. Elas passam, uma à outra, a noção de que são capazes, mesmo titubeando, de chegar ao objetivo.

OFICINA 8: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS SOBRE EVENTOS FÍSICOS.

Episódio: “Equilibrando a garrafa dentro da caixa”

Primeiros registros escritos: os quatro participantes desta oficina citaram a dupla de crianças que tentavam por a garrafa dentro da caixa; tentavam carregá-la e a garrafa caía várias vezes. Três deles observou que “derrubar a caixa vira brincadeira”, acham engraçado. A brincadeira muda e eles “inovam com o mesmo objeto”. Mencionaram a cooperação entre as duas crianças e determinação na brincadeira. Comentaram sobre a vontade da criança de fazer do

jeito próprio, momentos de egoísmo, ‘é meu’. Eles tentam descobrir como carregar e “inocentemente descubrem a lei da gravidade”. Alguém sugeriu que as duas crianças estão brincando de carregadores através da interação, imitação e imaginação.

Registros escritos após segunda exibição: todos mantiveram o foco no desafio dos meninos de manter a garrafa dentro da caixa para transportá-la, descobrindo várias formas, lados, até pisar sobre a garrafa para tentar mantê-la dentro da caixa. Tentativas de adequar a posição, deixar estática a garrafa, onde a aprendizagem seria “adequar a brincadeira à situação do objeto”. O desafio de entender a melhor posição da garrafa dentro da caixa, fechá-la e melhorar a forma de carregá-la; descobrir formas de cooperar, de realizar um trabalho mútuo; desafio de cada criança querer ir para um lado diferente, mas ter que considerar o outro; tentativa de levantar sozinho etc.; tudo isso conduz, possivelmente, à aprendizagem de cooperação e descobertas. A caixa se desmonta e provoca a queda do objeto. A brincadeira muda. Novos desafios aparecem: é necessário usar os objetos (caixa e pet) de várias maneiras, considerando o movimento do líquido que está dentro da garrafa. Uma estudante inferiu a aprendizagem não consciente de leis da física, gravidade, energia cinética, movimento, ao tentarem deixar a garrafa parada. Outra comentou sobre a menina que tentou entrar na brincadeira oferecendo uma garrafa; como não foi aceita, pegou a garrafa de volta e saiu. Eles brincam rodopiando com a caixa no meio da sala e foram eles que colocaram o objeto dentro dela, que criaram a brincadeira.

OFICINA 9 – CONSTRUINDO COM OS PARCEIROS UMA BRINCADEIRA (constituída de dois episódios)

Episódio 1: “Arrastando os colchonetes”

Episódio 2: “Puxando parceiro na cesta”

Primeiros registros escritos: esses relatos dos estudantes foram extensos, descrevendo a brincadeira com mais detalhes. Comentaram que no primeiro vídeo, as crianças estavam em um momento de recreação e começaram, a partir de ver os outros, a brincar com o colchonete, fazendo dele o que a imaginação permitia: empurrando-o ou puxando, eles brincam cada um com o seu. Não há [colchonete] para todos; alguns tentam tomar dos que têm ou atrapalham. No segundo vídeo, puxando o cesto com uma criança dentro, o grupo aprende valores importantes: trabalhar em grupo não é tão fácil e nem tudo ocorre como se quer. Descobriram nova forma de utilizar o objeto, os embelezamentos, arrastando o colchão pelo chão [os estudantes referiram-se aos colchonetes ou ao cesto indistintamente]. Outras crianças estavam

acostumadas com o uso corriqueiro de colchonetes e queriam se sentar para brincar. Um pequeno quer ser arrastado pelos outros e se senta nele. Outras brincavam cada qual com seu brinquedo, mas a movimentação dos “colchões” foi chamando a atenção das outras que sentaram em cima, irritando as crianças que estavam com eles. Esta divergência de interesses gera intriga entre eles. No segundo episódio, vários se unem e se pode observar a cooperação. Os coleguinhas esperam o outro sair do cesto para brincar. As crianças menores queriam entrar no cesto e ser arrastadas também.

Também há comentários sobre a oficina anterior, mencionando-se o movimento, e a aprendizagem de conceitos físicos. Admitem que os episódios só diferiam quanto aos objetos disponibilizados e quanto à atuação das crianças. Identificaram a imitação como o uso de um “reboque” quando “um carro se quebra”.

Registros escritos após segunda exibição: os estudantes registram que as crianças interagem, tornando a brincadeira mais interessante, carregando coisas em cima do colchonete, contudo, não há colchonetes para todos, então umas atrapalham, tentam “tomar”, entrar na brincadeira de uma forma diferente, sendo arrastadas no colchonete ou puxando. Quando estão puxando o cesto, todas querem brincar, mas do seu jeito e com isso, a interatividade é diferente e cheia de aprendizados e mudanças. Há o desafio de desviarem dos obstáculos, lidarem com diferentes interesses, trabalharem em equipe, unirem as forças. Todos estão arrastando, seja um colega ou outros objetos. Unem-se com um só objetivo. Criam brincadeiras diferentes com objetos do dia a dia.

Outros comentários seguem mais ou menos esse padrão: no primeiro episódio, as crianças usam colchões para representar algo; uma delas coloca brinquedos em cima. Elas interagem com as outras que também estão empurrando os colchões, as outras, quando se aproximam, atrapalham o objetivo inicial. No segundo, a maioria das crianças quer ajudar a puxar o cesto, mas não existe espaço para todas; cada uma quer fazer de uma forma, algumas desistem e vão procurar outra atividade. Houve o embelezamento na utilização do elástico e do cesto. No primeiro episódio, eles interagem apenas com as crianças que dispõem do mesmo objeto e quando outras crianças vão para perto não são aceitas na brincadeira. No segundo episódio há cooperação entre as crianças, “Como se estivessem em um ônibus: quem estivesse no cesto era o passageiro e quem puxasse, o motorista.” Há uma relação entre os episódios; eles se utilizam de objetos diferentes para brincar do mesmo jeito. Tem espectadores que estão por perto, mas não ajudam na brincadeira.

ANEXO B – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Comitê de Ética em Pesquisa

Av. da Engenharia, s/n – 1º Andar, Cid. Universitária, CEP 50740-600, Recife - PE.
 Tel/fax: 81 2126 8588 - www.ufpe.br/ccs; e-mail: cepccs@ufpe.br

Of. Nº. 247/2012 - CEP/CCS

Recife, 20 de abril de 2012

A
Profa Dra. Maria Isabel Pedrosa
 Departamento de Psicologia - CFCH/UFPE

Registro do SISNEP FR – 423749
 CAAE – 0220.0.172.000-11
 Registro CEP/CCS/UFPE Nº 250/11
 Título: Relações sociais, rotinas e valores culturais infantis: compreensão da criança e olhar do adulto.
 Pesquisador Responsável: Maria Isabel Pedrosa


Senhor (a) Pesquisador (a):

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/CCS/UFPE) registrou e analisou de acordo com a Resolução N.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o protocolo de pesquisa em epígrafe, liberando-o para início da coleta de dados em 20 de abril 2012.

Ressaltamos que a aprovação definitiva do projeto será dada após a entrega do relatório final, conforme as seguintes orientações:

- a) Projetos com, no máximo, 06 (seis) meses para conclusão: o pesquisador deverá enviar apenas um relatório final,
- b) Projetos com períodos maiores de 06 (seis) meses: o pesquisador deverá enviar relatórios semestrais.

Dessa forma, o ofício de aprovação somente será entregue após a análise do relatório final.

Atenciosamente

 Prof. Geraldo Bosco Lindoso Couto
 Coordenador do CEP/ CCS / UFPE