



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

ANIELLIS DE SOUSA AZEVEDO

INTERAÇÃO ENTRE PARES NA CRECHE

SOBRAL – CEARÁ

2012

ANIELIS DE SOUSA AZEVEDO

INTERAÇÃO ENTRE PARES NA CRECHE

Monografia submetida à Coordenação do Curso de Especialização em Educação Infantil, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Educação Infantil.

Área de concentração: Interação social

Orientadora: Prof^ª. Ms. Nara Maria Forte Diogo Rocha.

SOBRAL – CEARÁ

2012

ANIELLIS DE SOUSA AZEVEDO

INTERAÇÃO ENTRE PARES NA CRECHE

Monografia submetida à Coordenação do Curso de Especialização em Educação Infantil, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Educação Infantil. Área de concentração: Interação social

Aprovada em 21 de Dezembro de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Ms. Nara Maria Forte Diogo Rocha
Presidente/Orientadora - Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Ms. Ticiania Santiago de Sá
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr.^a Maria Socorro Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

*A minha filha, Evelisy Mariah, fonte de
inspiração para esta pesquisa.*

*Aos meus familiares, em especial, Maria Gaia,
minha mãe e Jociêr Araújo, meu esposo.*

*Ao meu pai, Inácio Cândido (In memorian), por
me presentear com seu exemplo de sabedoria.*

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por ser meu guia e minha sustentação.

A **minha família**, especialmente, minha mãe, meu esposo, Dona Teresinha, minha irmã Rosimeire, minhas sobrinhas: Alycia, Maria Clara e Laysa, pelos cuidados com minha filha nas vezes que me ausentei para estudar e pela paciência.

A todas as **professoras do Curso de Especialização em Educação Infantil** e em especial, às professoras: **Camila Barreto Silva e Rosimeire Costa de Andrade Cruz**, por colaborarem indiretamente com este trabalho.

À **Profª Ms. Nara Maria Forte Diogo Rocha**, pelas orientações e palavras de otimismo.

Ao **núcleo gestor, professores e crianças da creche**, por abrir as portas da escola e me tratar com atenção e carinho durante e depois da pesquisa.

Aos **amigos**: Mismeilândia (Misma), Andréia, Marisa, Márcia, Priscila, Rita Sousa, Viviane, Wagner Brito e Pinto Carneiro, pela colaboração e palavras de incentivo.

A todas as **colegas do Curso de Especialização** em Educação Infantil, pelo companheirismo.

De coração, muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa, pautada na perspectiva Sócio-histórica, tendo como referencial teórico os estudos de Lev Semyonovitch Vygotsky e Henri Wallon. Teve por objetivo investigar como acontecem as interações entre crianças no contexto da sala de atividades da creche, pertencente a uma escola pública da zona rural, no Município de Graça - Ceará. Objetivou também identificar as situações em que acontecem as interações entre crianças, bem como, perceber como o professor realiza mediação durante essas interações e compreender como as crianças transformam o espaço da sala na interação entre pares. A metodologia tem uma abordagem qualitativa, sendo realizadas observações de um grupo de vinte e três crianças em idades de três anos e seis meses a quatro anos e seis meses. Os resultados apontam que as interações entre pares acontecem através de várias situações presentes na rotina das crianças, destacando-se a acolhida, a roda de conversa, a contação de história, através da presença de livros infantis na sala, por meio da brincadeira e em atividades que surgem como pretexto para interação. Ressalta-se que em situações de brincadeira há uma grande presença de trocas entre crianças. A professora realiza mediação nas interações entre pares por meio de instrumentos mediadores, e da mesma forma as crianças também utilizam estes instrumentos para interagir. Neste contexto, o espaço é transformado pelas crianças a partir das interações que acontecem enquanto brincam.

PALAVRAS CHAVE: Interações. Crianças. Creche.

ABSTRACT

This research, based on the socio-historical perspective, taking as theoretical studies of Lev Vygotsky and Semyonovitch Henri Wallon. It investigated how the interactions happen between children in the context of the activity room daycare, belonging to a rural public school in the city of Grace - Ceará. Also aimed to identify the situations that happen in the interactions between children as well, to see how the teacher conducts mediation during these interactions and to understand how children transform the space of the room in peer interaction. The methodology is a qualitative approach being conducted observations of a group of twenty-three children aged three years and six months to four years and six months. The results indicate that the interactions between pairs occur through various situations present in the routine of the children, especially the reception, the wheel of conversation, storytelling, through the presence of children's books in the room, through play and activities that arise as a pretext for interaction. It is noteworthy that in situations of play there is a large presence of exchanges between children. The teacher conducts mediation in peer interactions through mediating tools, and likewise the children also use these tools to interact. In this context, the space is transformed by children from the interactions that take place while playing.

KEYWORDS: Interactions. Children. Creche.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1 - Caracterização das situações elencadas para demonstrar como as crianças interagem.....	41
QUADRO TEMÁTICO 1 - Situações em que acontecem as interações entre crianças.....	99
QUADRO TEMÁTICO 2 - Mediação da professora entre as crianças e das crianças entre si.....	102
QUADRO TEMÁTICO 3 - Crianças transformando o espaço.....	103

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 - Sala da creche (centro).....	31
Foto 2 - Sala da creche (lateral).....	31
Foto 3 - Sala de aula do Ensino Fundamental.....	31
Foto 4 e 5 - Pátio, vista para banheiros, cantina e salas.....	33
Foto 6 – Duas meninas trocando carícias com o próprio cabelo.....	45
Foto 7 – Interação entre Denis e seu colega: apreciando o caderno.....	45
Foto 8 – Crianças interagindo entre pares e com livros.....	49
Foto 9 - Dupla de crianças brincando durante a realização de uma tarefa.....	52
Foto 10 – Crianças realizando uma atividade de pintura e conversando sobre a mesma.....	55
Foto 11 – Criança sendo mediadora em atividade mediada pela professora.....	58
Foto 12 – Crianças brincando e transformando o espaço.....	63
Foto 13 – Crianças organizando a sala e deixando o espaço livre para a brincadeira.....	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
1.1 Interação entre pares e Interação mediada pelo professor.....	17
1.2 Brincadeira.....	20
1.3 Espaço.....	24
2 METODOLOGIA.....	27
2.1 Tipo de Pesquisa.....	27
2.2 Sujeitos da pesquisa.....	28
2.3 Lócus da pesquisa.....	30
2.4 Instrumentos de coleta de dados.....	33
2.5 Procedimento de Observação.....	36
2.6 Parâmetros para análise de dados.....	39
2.7 Procedimentos éticos.....	39
3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO.....	40
3.1 O que nos dizem as situações em que acontecem as interações.....	41
3.1.1 Acolhida: a atitude de receber o outro na Educação Infantil.....	42
3.1.2 Roda de conversa, o assunto é: ficar perto do meu colega.....	44
3.1.3 Momento da contação de história: mais uma oportunidade de conhecer o outro..	47
3.1.4 Presença de livros infantis na sala.....	48
3.1.5 Brincadeira: necessidade e oportunidade para interagir.....	50
3.1.6 Atividades como pretexto para interação.....	53
3.2 Mediação da professora entre as crianças e das crianças entre si.....	57
3.3 Crianças transformando o espaço.....	61
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICES.....	72
APÊNDICE A – Diário de campo.....	73
APÊNDICE B - Quadros Temáticos com unidades de análises do Diário de campo....	99
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA.....	105
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DE IMAGENS.....	106

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada **Interação entre pares na creche**, aborda uma temática de grande relevância para a Educação Infantil. O desejo em saber como acontecem as interações entre crianças no contexto da sala de atividades – espaço da Educação Infantil onde as crianças passam a maior parte do tempo – levou ao aprofundamento de estudos sobre interações sociais. Ao investigar sobre as interações entre pares é possível observar em que situações elas são marcantes dentro da sala de atividades, compreendendo assim, de que forma ocorrem. Visualizar a mediação do professor nos momentos em que as crianças interagem também constitui um ponto importante neste trabalho, além de compreender como as crianças transformam o espaço da sala à medida que são mantidas as relações entre si.

O interesse por uma pesquisa voltada para a interação entre crianças surgiu desde o contato com algumas disciplinas do Curso de Especialização em Educação Infantil, uma delas foi a disciplina de Currículo e Cultura na Educação Infantil que me proporcionou a apropriação do artigo 9º da Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, o qual menciona as interações e brincadeiras como eixos norteadores de práticas pedagógicas. Passei a perceber melhor que as relações envolvendo crianças, além de direcionar práticas, possibilitam grandes contribuições na aprendizagem e desenvolvimento, sejam elas: criança-professor, criança-ambiente ou criança-criança, a que me chamou mais a atenção.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (CEARÁ, 2011, p. 37) “Interações são ações compartilhadas do professor com as crianças e das crianças entre si (...) Ao criar motivos e desafios às crianças, as interações apoiam o desenvolvimento de habilidades, sentimentos, argumentos e a construção de conhecimentos.” As interações sociais destacam-se como trocas entre sujeitos, e com forte influência na aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

A escolha deste tema surgiu também quando passei a acompanhar minha filha ao entrar na creche. A cada dia, o desenvolvimento de sua linguagem era marcante e no decorrer do tempo era comum ouvi-la mencionando nomes de colegas, imitava-os e contava em casa o que acontecia na creche. A manifestação de novas aprendizagens, além dos laços afetivos criados com outras crianças ficou evidente. Seu processo de socialização causou-me interesse em saber como era a relação entre pares na Educação Infantil. Considerando que a partir do momento em que a criança vai se adequando à vida em grupo, enfim, vai se socializando, o processo interativo tende a ser mais intenso, ao passo que a criança vai se desenvolvendo. O

interesse por este tema veio atrelado à ideia de que existem muitas surpresas reservadas para quem investiga criança interagindo com criança.

Esta pesquisa apoia-se pelo reconhecimento das interações como um dos eixos norteadores da organização das experiências de aprendizagens na Educação Infantil citado na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A constituição do sujeito social que pensa, expõe ideias, participa de decisões, colabora, depende muito da relação com o outro, o que contribui de forma significativa para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Vygotsky (1989, p. 64) reforça que “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).”.

Considerando que para a criança o nível social aparece em primeiro plano, é imprescindível atentar-se às experiências vividas, nas quais é marcante o contato com o outro, além dos aspectos encontrados no ambiente que têm caráter de mediar o relacionamento com o próximo. O sujeito social parte do aprendizado externo para construir seu eu, e cabe aos momentos de interação a forte parcela para que isto aconteça.

O estudo em questão tem uma relevância para a prática pedagógica, pois ao considerar a interação como um importante fator para a aprendizagem, é fundamental que o professor de Educação Infantil passe a valorizá-la proporcionando atividades para as crianças, observando-as e deixando-as livres para interagir a fim de contribuir para seu desenvolvimento através de uma mediação significativa em conjunto com a organização de um espaço a ser explorado e transformado. Isto é reforçado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 31), onde “A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças”.

O professor de Educação Infantil, dotado da sabedoria de lançar mão de mediadores, necessita planejar e propor situações de aprendizagens que tragam a interação como rica estratégia presente em diversos momentos, sem esquecer que os interesses infantis devem ser considerados para que as relações não se resumam apenas em conflitos ou colaboração sem o devido valor e atenção de um profissional.

Pesquisas realizadas revelam que as interações contribuem para o desenvolvimento humano, portanto, cuidar para que elas aconteçam faz parte da rotina daqueles que fazem a Educação Infantil. Costa (2011); Oliveira; Rossetti-Ferreira (1993) e

Sager *et al* (2003), reforçam que as crianças se desenvolvem por meio das interações, daí um ponto crucial para investigar como elas acontecem. Costa (2011, p. 02) afirma que

A Educação Infantil, como um contexto de desenvolvimento, é um lugar privilegiado para que, através das interações, as crianças aprendem a articular os próprios interesses e pontos de vista em relação aos demais, priorizando a vida em coletividade através, por exemplo, da colaboração, solidariedade, oposição/conflito e respeito.

Sendo a Educação Infantil um lugar privilegiado para aprender por meio de interações, é válido salientar que o adulto também pode favorecê-la por conta de alguns fatores, assim relata Sager *et al* (2003), quando afirmam que muitos outros fatores estão presentes nos processos de interação das crianças. Tais fatores dizem respeito à proposta pedagógica, ao estilo do professor, a aspectos culturais, dentre outros. Neste contexto, a relação entre pares traz a possibilidade de vivenciar a colaboração, o respeito e a aprendizagem, tudo isso sendo articulado a partir dos interesses das crianças e da mediação do professor.

A pesquisa de Costa (2011) teve como foco as interações com a professora e a constituição de si pela criança no contexto da creche. Teve por objetivo a análise das interações estabelecidas entre a professora e um grupo de crianças de três anos em creche pública municipal de Fortaleza. A abordagem Sociointeracionista de Desenvolvimento e Aprendizagem humana foi a fundamentação teórica para a pesquisa, em especial, os estudos de Wallon (1981; 1986; 1989) e de Vygotsky (1989; 1996; 2001). As crianças foram observadas e duas entrevistas foram realizadas com a professora, sendo esta, a metodologia aplicada. A pesquisa revelou que as interações entre professora e crianças estão contribuindo para a formação de pessoas passivas. Costa (2011, p. 15) conclui “(...) sobre a necessidade de se pensar em formações continuadas que busquem romper com concepções arraigadas mantidas pelos professores sobre infância, criança, Educação Infantil e papel do professor”.

De acordo com Costa (2011), a interação da criança com o outro mais experiente, tendo como exemplo o professor de Educação Infantil leva à constituição de um sujeito passivo, submisso, desde que a interação não seja significativa. Caso contrário, a interação tem caráter intencional – aquela em que há uma mediação realizada por profissional competente que propõe práticas contemplando-a com a finalidade de proporcionar a aprendizagem, levando o sujeito a conhecer o outro e construir conhecimento.

A pesquisa sobre O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil de Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993) trouxe também uma perspectiva teórico-metodológica que se baseou no sociointeracionismo a partir da análise de

episódios interacionais de dois grupos de crianças de creche. Foi discutida a evolução na coordenação de papéis por parte das crianças de dois a quatro anos. A pesquisa foi acrescentada por uma discussão acerca das funções das interações entre pares.

A partir do estudo de Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993) percebe-se que as interações são fundamentais para o desenvolvimento infantil e as experiências vividas pelas crianças em creche devem ser planejadas por um professor atencioso, criativo e sensível e que acima de tudo interaja com elas, compreendendo que a criança está em constante constituição social.

Sager *et al* (2003) trazem estudo relevante sobre a Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: Uma abordagem da Psicologia Ambiental. Investigou-se a relação entre os pátios de duas escolas infantis municipais de Porto Alegre e a interação de 50 crianças de 5 e 6 anos que frequentavam a escola. No ambiente das crianças foram observadas brincadeiras e brinquedos utilizados pelas mesmas, assim como os tipos de interações entre pares. Os resultados da pesquisa revelaram que as crianças estabeleceram mais interações associativas e paralelas no pátio grande, enquanto que no pátio pequeno foi mais do tipo desocupada e solitária. Notou-se também que em pátio pequeno houve maior associação entre as interações e brincadeiras. Em aspectos ambientais, as interações são mais variadas em pátio grande.

As crianças da Educação Infantil, em especial, da creche, necessitam de espaços onde as mesmas possam ter liberdade para interagir, explorando, conhecendo o outro e ampliando seu universo do conhecimento. Oportunizar a interação entre crianças tem que ser uma das prioridades numa instituição de Educação Infantil, mas é importante efetivar esta ação embasada numa proposta pedagógica que tenha a criança como centro das práticas educativas. Aliado a isso, há outro fator que envolve e contribui para as trocas entre pares, trata-se do contexto em que as crianças se encontram, de um espaço pensado e planejado com as mesmas, caracterizado por um cenário intencional, no qual o professor, enquanto profissional preparado possa propor uma organização baseada nos interesses da criança, através de práticas e experiências capazes de conduzir para o exercício do convívio em sociedade.

Espera-se que a criança aprenda a viver em grupo, e neste sentido, desenvolva-se integralmente. Portanto, é importante mencionar também que os aspectos culturais devem ser enfatizados em atividades que envolvam interação, pois o modo de vida, as características da cultura devem fazer parte do cotidiano de todo e qualquer ser humano, sejam nas atividades vivenciadas, sejam no espaço marcado por interações.

Contando com todos esses fatores é possível que as crianças sejam atendidas num espaço capaz de ser transformado pelas mesmas e enriquecido por meio da interação entre pares, com o adulto ou com o entorno.

Por mais que existam estudos tratando de interações, principalmente no que se refere a professor-criança, ainda é preciso reforçar tal assunto no que diz respeito às interações criança-criança. Isto chama a atenção de professores para, além de exercerem a mediação no espaço educativo, observar como as crianças interagem, e quando necessário, intervir colaborando para o desenvolvimento infantil, a fim de oportunizar cotidianamente as trocas entre elas. Para que esta ação pedagógica seja evidenciada nas salas de Educação Infantil é preciso ter a consciência de que a interação entre pares é enriquecida com o apoio de um profissional que também interaja com as crianças. Porém, ainda é possível que algumas instituições não deixem isso em evidência.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (CEARÁ, 2011, p. 37) “As interações são marcantes, criam um ambiente vivo, um local onde ouvir o outro, falar para os outros, conversar e pesquisar juntos.” Ao refletir sobre esta afirmação importa saber se as interações estão tendo um lugar marcante no dia-a-dia das crianças e levanta-se um problema: Como acontecem as interações entre crianças no contexto da sala de atividades na creche? A questão apresentada é importante para compreender as situações em que acontecem as interações, suas influências, identificando assim, os momentos de trocas entre sujeitos.

Tem-se como hipótese que as interações entre crianças acontecem de forma espontânea por meio de brincadeiras, e acontecem também em atividades planejadas pelo professor com sua mediação.

Os objetivos desta pesquisa destacam-se a seguir:

➤ Objetivo geral

Investigar como acontecem as interações entre crianças no contexto da sala de atividades na creche.

➤ Objetivos específicos

Identificar as situações em que acontecem as interações entre crianças; Perceber como o professor realiza a mediação durante essas interações e compreender como as crianças transformam o espaço da sala na interação entre pares.

Os capítulos deste trabalho foram pensados a partir de seus objetivos, e as análises aqui presentes partem das cenas observadas na creche, fazendo assim, um paralelo com o que alguns autores dizem a respeito do processo interacional e dos aspectos que o envolvem.

Esta pesquisa foi organizada em quatro capítulos: Referencial teórico, Metodologia, Análise dos dados e discussão e Considerações finais.

O Referencial teórico enfatiza a interação entre pares e a interação mediada pelo professor; a brincadeira e o espaço. Estes subtemas trazem as contribuições dos teóricos: Vygotsky e Wallon para o desenvolvimento infantil.

A Metodologia, construída sob o caráter qualitativo, explicita detalhadamente todos os aspectos envolvidos para a realização desta investigação, caracterizando o tipo de pesquisa, apresentando os sujeitos, o lócus, instrumentos de coleta de dados, procedimentos de observação, parâmetros para análises de dados e procedimentos éticos.

A Análise dos dados e discussão traz os dados coletados, seguindo subitens que contemplam as situações em que acontecem as interações, a mediação da professora entre as crianças e das crianças entre si, além da análise e discussão de como as crianças transformam o espaço.

As Considerações finais apontam, dentre outros aspectos, a relevância das interações sociais para o desenvolvimento infantil.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos de Lev Semionovich Vygotsky e Henri Wallon serviram de referência teórica para esta pesquisa. Tais autores versam sobre a ideia de que a criança aprende e se desenvolve no contato direto com o outro sujeito e o meio, em tempo histórico e social. A seguir, os autores são apresentados de forma breve, partindo de sua fundamentação e alguns conceitos chave a respeito do desenvolvimento.

Vygotsky construiu um referencial teórico que se propõe a explicar o desenvolvimento do psiquismo humano através das relações entre as funções mentais e a atividade humana.

Suas pesquisas levam a compreender que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 1989, p. 33).

Em suas postulações, Vygotsky (2010) destaca que o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico por meio de um processo onde a cultura é parte essencial da constituição do ser humano. O desenvolvimento e funcionamento das funções psicológicas superiores está fortemente ligada aos modos culturalmente construídos ao longo da história. Instrumentos e símbolos construídos num determinado contexto social definem quais das inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo e mobilizadas na realização de diferentes tarefas. Para este teórico, a criança vai progressivamente desenvolvendo as funções psicológicas superiores através da mediação.

De acordo com Shaff (1967), a ação do homem, transformando a realidade, reflete-se em seu pensamento, transformando a si mesmo. O ser humano é resultado de ações sociais já constituídas ao longo da história. A espécie *Homo Sapiens* não se diferencia da natureza, apenas por suas características biológicas, mas por suas propriedades sócio-históricas. As condições sociais em conjunto com a consciência social formam a espécie humana, que nasce e se desenvolve em sociedade. É nesse sentido que o indivíduo é criado. Para Vygotsky (2010, p. 68), “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético”.

O ser humano está em constante processo de desenvolvimento, o mesmo acontece em todas as fases da vida, por isso, uma pesquisa voltada para as interações sociais implica descobrir e/ou observar situações em que o homem mostra em tempo histórico o que realmente é, e como se desenvolve através da sua forma de mudar a realidade e ao mesmo tempo, transformar-se. Desta maneira, o materialismo histórico e dialético serviu de inspiração para Vygotsky tratar do desenvolvimento humano em suas pesquisas.

Em estudos sobre o homem e seu desenvolvimento implica-se

(...) uma transformação dialógica do mundo e de si através de ricas mediações em diferentes contextos sócio-histórico-culturais, de intensas e múltiplas constituições em que desenvolvimento e aprendizagem entrelaçam-se, ganhando contornos e significados na cultura e na sociedade. (COLAÇO, *et al.*, 2007, p. 48)

Os estudos de Vygotsky contribuem efetivamente para o esclarecimento da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento em crianças em idade escolar. O teórico enfatizou o que diz respeito à aprendizagem escolar e a aprendizagem extraescolar, assim como, a interação dialética entre ambas na vida de qualquer ser humano.

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. (...) Já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. (...) De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. (VYGOTSKY, 2010, p. 94).

É o aprendizado que leva a conquistas qualitativas no desenvolvimento da criança, num processo sistemático que acontece nas relações sociais, dentro de um contexto histórico. É também a orientação que a criança recebe em atividades de cooperação envolvendo professores e colegas que promove a qualidade do aprendizado e desenvolvimento.

Wallon também se apoiou no materialismo histórico dialético. São apresentadas discussões sobre as ideias deste autor, a partir de citações de autores que abordam a concepção walloniana.

Segundo Gratiot-Alfandéry (2010), entre os temas abordados por Wallon estão os campos e as funcionalidades da dinâmica do desenvolvimento da criança em coerência com as contradições e sobreposições que a caracterizam. Uma das maiores contribuições de Wallon está na maneira distinta de estruturar o pensamento, e isso desperta uma singularidade do processo de desenvolvimento. De acordo com sua teoria, entende-se que os conflitos e contradições fazem parte do pensamento e desenvolvimento da criança, o que não deve ser desconsiderado pelos profissionais envolvidos na Educação Infantil. Tais crises no processo de desenvolvimento da criança têm ações benéficas.

Galvão (1995) também comenta sobre o que é característico na dinâmica do desenvolvimento infantil citado por Wallon. A criança é marcada por diferenciações ao longo de seu desenvolvimento entre os campos funcionais – afetividade, ato motor e inteligência – por isso, existe a presença de rupturas e reformulações no pensamento infantil. Para Wallon, um recém-nascido não é capaz de se perceber como um ser diferenciado. Distinguir o eu do outro só é possível progressivamente, num processo que acontece nas interações sociais.

Percebe-se assim, a importância do convívio em sociedade para o desenvolvimento, e tal convívio é marcado pelas relações estabelecidas no meio em que a criança vive, no qual ela vai passando por diferenciações, e desenvolvendo-se com a ajuda do outro.

Feitas estas considerações, prossegue-se com uma discussão sobre interação entre pares, interação mediada, brincadeira, bem como a significação do espaço explorado pelas crianças na Educação Infantil, fundamentados nas ideias de Vygotsky e Wallon.

1.1 Interação entre pares e Interação mediada pelo professor

A importância da dimensão interativa vem tendo destaque nos estudos do desenvolvimento humano, principalmente em Vygotsky (2010), onde a cooperação mútua em torno de determinada situação é primordial à constituição do ser.

A vida em sociedade apresenta processos interacionais que caracterizam os sujeitos, assim como sua época histórica e cultural. Para a estudiosa Colaço (2004, p. 334):

A interação está presente em qualquer temporalidade e em qualquer estado do sujeito, pois mesmo sozinho seu modo de agir, de pensar e de se articular com as coisas do mundo e com as pessoas estão pautadas nos processos de significação cultural.

Neste sentido, analisando as trocas sociais, fica difícil imaginar alguém que se constitua plenamente sem o contato com o entorno, sem articular ou compartilhar algo com seus semelhantes, ou até mesmo, com símbolos constituintes de sua cultura.

Refletir sobre a interação entre pares implica compreender o fenômeno intersubjetivo, em cima de suas implicações sobre o movimento dialético do desenvolvimento infantil, no qual é possível considerar os processos interpsicológicos e intrapsicológicos que estão envolvidos. Tal afirmação confirma-se no estudo realizado por Colaço, *et al* (2007), onde objetiva investigar as estratégias de mediação simbólica em situações de interação entre

crianças em sala de aula, nas quais há possibilidades de construção de conhecimento compartilhado. A fundamentação teórica está embasada, principalmente, na perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, com a análise de diálogos de crianças. No estudo de Colaço *et al* (2007) identifica-se nas situações de interação o aprendizado e a emergência de zona de desenvolvimento proximal; Percebe-se nas considerações finais o papel potencializador das interações das crianças em sala de aula; Enfatiza-se também a força construtiva dos processos de mediação existentes a todo o momento no contexto escolar.

Considera-se relevante falar sobre interação mediada, uma vez que a mediação é evidenciada nas trocas entre crianças, e um dos objetivos específicos desta pesquisa é perceber como o professor realiza a mediação na interação entre pares.

Vygotsky (2010), em sua concepção de sujeito entende que a relação deste com a realidade se dá através de mediações, as quais modificam o ser humano, sendo utilizados instrumentos, cujo acesso proporcionado pela interação social gera a transformação do meio e dos sujeitos. Este autor tem uma visão de homem como sujeito histórico e social: é na relação com o outro, no contato com companheiros através de uma ação comum, que este, através da linguagem – instrumento mediador – se constitui.

Nas situações de interação entre pares na Educação Infantil, as atividades são desenvolvidas utilizando instrumentos mediadores. Como explica Colaço (2004), a função mediadora presente nos discursos infantis repercute também a ação das crianças envolvidas na interação, mesmo sem intencionalidade de colaboração por parte de uma das crianças envolvida na atividade, por exemplo. Colaço (2004) reforça que a interação estabelecida entre as crianças favorece um processo construtivo, onde o uso da linguagem entre elas promove aprendizagens e conhecimentos compartilhados. Para a autora, “Ao representar simbolicamente suas ações através da linguagem, as crianças reorganizam o seu raciocínio e compartilham entre elas suas novas construções.” (idem, 2004, p. 338).

Para Vygotsky (2010), as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente possibilitam o desenvolvimento da fala interior e do pensamento, a criança passa pelo processo de internalização, e desta forma vai adquirindo o conhecimento. O mesmo afirma que é na apropriação de habilidades e conhecimentos disponíveis no contato social que as funções psicológicas humanas são construídas. Para este teórico, primeiro a criança passa pelo desenvolvimento no nível social, entre pessoas, posteriormente, o que ela aprendeu é interiorizado.

Refletindo sobre as ideias de Vygotsky (2010), os conhecimentos socialmente disponíveis possibilitam a construção das funções psicológicas. Neste sentido, para a

apropriação desses conhecimentos, necessita que a criança internalize, ou seja, transforme o que é aprendido no processo de relação interpessoal em processo intrapessoal, marcado pela reconstrução interna e apropriação de novas aprendizagens. O interessante é que a partir do momento em que a criança assimila significados, conhecimentos matemáticos ou a linguagem escrita, por exemplo, ela está na base para o desenvolvimento de outros processos internos mais complexos que, aos poucos, vão estruturando melhor o pensamento infantil.

Diante destas colocações, enfoca-se o professor como um colaborador eficiente no desenvolvimento infantil ao mediar as interações entre crianças no contexto da sala de atividades da creche.

Nas interações, Vygotsky diz que se estabelece a zona de desenvolvimento proximal,

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2010, p. 97)

Nas interações mediadas pelo professor, se estabelece a zona de desenvolvimento proximal, o que possibilita trabalhar sobre os aspectos que estão em desenvolvimento, sobre algo que está em processo, sem esperar que tenha sido finalizado. Portanto, na interação com o professor e entre pares, sob orientação, a criança passa a desenvolver capacidades autônomas à medida que participa de resolução de tarefas em situação de interação que envolva cooperação. Porém, nem sempre se pensou que a interação entre pares promovesse o surgimento da ZDP.

Segundo Wallon (1981), a individualidade só se faz possível no social, ou seja, na relação com o outro. A mesma é compreendida como uma construção que se dá em sociedade. O outro passa a ser um parceiro na vida psíquica, com a função de ser modelo e de auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Galvão (1995, p. 90), Wallon menciona a interação como um meio fundamental para a formação individual e em sociedade. “A ideia de uma personalidade que se forma isolada da sociedade é inconcebível para a perspectiva walloniana, segundo a qual é na interação e no confronto com o outro que se forma o indivíduo”.

O termo interação foi usado por Wallon (1981) ao explicar os estágios do desenvolvimento infantil, primeiro, no “Eu corporal”, onde o bebê não diferencia seu corpo das superfícies exteriores. Em sua teoria, explica-se que é pela interação com os objetos e com o próprio corpo que a criança estabelece relações entre seus movimentos e suas sensações e

experimental, sistematicamente, a diferença de sensibilidade existente entre o que pertence ao mundo exterior e o que pertence a seu próprio corpo (GALVÃO, 1995, p. 50).

Diante dos estudos de Vygotsky e Wallon observa-se que as interações sociais constituem o desenvolvimento infantil. E a interação entre pares não pode ser desvinculada da interação adulto-criança, pois um sujeito com maior experiência contribui significativamente na mediação da interação criança-criança.

Compreender o significado e a importância das interações sociais é o passo inicial para identificar as situações vivenciadas pelas crianças envolvidas nesse processo. Ao observar as crianças não se pode descartar que o ato de brincar está presente em vários momentos de seu cotidiano, e as trocas entre parceiros é uma maneira de fortalecer esta ação que faz parte do desenvolvimento infantil.

1.2 Brincadeira

As crianças vivenciam situações de interação, nas quais é notável que a brincadeira esteja presente em vários momentos. Portanto, apresenta-se neste referencial a concepção de brincadeira, sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento.

“A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (KISHIMOTO, 2002, p. 139) e continua com seus pares. O ato de brincar permite que a criança esteja constantemente interagindo com seu entorno.

A brincadeira constitui uma ação valiosa, pois a partir dela, o professor tem um direcionamento para o trabalho pedagógico. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2010, p. 39):

O brincar dá oportunidade para a criança desenvolver sua imaginação; brincar do seu jeito, e não seguir enredos preparados pela professora; Imitar o conhecido e construir o novo, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz; apropriar-se de diferentes linguagens.

As instituições de Educação Infantil devem conhecer a importância das brincadeiras e considerar que a criança aprende de forma espontânea e explorando o mundo. Uma vez que a brincadeira também faz parte do desenvolvimento infantil, é importante que as crianças possam interagir com as outras para aprender também em diferentes momentos. As Orientações Curriculares para a Educação Infantil (CEARÁ, 2010, p. 19) reforçam que

Brincar é o principal modo de expressão das crianças, a ferramenta por excelência para elas revolucionarem seu desenvolvimento e criarem sua cultura. Nas brincadeiras que fazem com outras crianças, com adultos, ou mesmo sozinhas, as crianças têm oportunidade para explorar o mundo, organizar seu pensamento, trabalhar seus afetos, ter iniciativa em cada situação.

A brincadeira, além de fazer parte do mundo da criança e contribuir nas relações com outros sujeitos e com o meio, é classificada como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, segundo o exposto na Resolução CNE/CEB nº 05/09, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI.

Com base nestas colocações, através da observação das crianças brincando, o professor pode conhecer as expressões infantis, suas características particulares, e desta forma pode intencionalmente direcionar sua prática. Estas palavras se completam com a seguinte citação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, Vol. 1 (BRASIL, 1998, p. 29):

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis.

A brincadeira como atividade que favorece o desenvolvimento, deve ser vista por um profissional que a valorize enquanto ação fundamental, organizando situações que levem as crianças a expressar-se espontaneamente na escolha de parceiros com quem brincar, bem como, os símbolos a serem utilizados durante as relações, ora estabelecidas nas brincadeiras. De acordo com o RCNEI, vol. 1 (BRASIL, 1998, p. 28), “propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos”.

A importância do brincar é enfatizada desde os teóricos sociointeracionistas aos documentos publicados pelo Ministério da Educação direcionados à Educação Infantil. No RCNEI, vol. 2 (BRASIL, 1998, p. 22) o brincar é visto como “uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”. A criança é capaz de desenvolver sua imaginação desde suas primeiras formas de se comunicar e posteriormente, na representação de determinado papel vivenciado pela mesma na brincadeira. São várias as capacidades adquiridas pelas crianças quando brincam, no entanto, ressalta-se aqui, a imitação, a imaginação e a capacidade de socializar-se.

Para Vygotsky (2010), o brinquedo é uma atividade que preenche a necessidade da criança e não pode ser definida como uma atividade que dá prazer – o que não deve ser

visto como uma característica definidora do brinquedo, pois as crianças passam por experiências de prazer que não seja pelo brinquedo, exemplo: chupar chupeta, e outras vezes participam de jogos que não consideram uma atividade agradável.

Relacionando brinquedo à necessidade da criança, segundo Vygotsky (2010, p. 108), “é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade”. A criança vê na brincadeira uma forma de realizar seus desejos, basta usar a imaginação. Vygotsky (idem), afirma que “a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.” Desta maneira, o brinquedo atua como a mediação, o caminho, para que a criança se aproprie da cultura na realização de atividades que estimulam a imaginação, mesmo sendo um retrato do dia-a-dia do adulto.

Vygotsky (2010) considera que há um propósito no brinquedo, pois explica que não há brinquedo sem regras; A criança parte de uma situação imaginária e chega a um sistema de regras, consideradas comportamentais: “A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal (...) O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (VYGOTSKY, 2010, p. 110). O sistema de regras é notável na brincadeira do faz-de-conta, pois de maneira oculta, as crianças usam regras para seus comportamentos de acordo com os papéis a serem representados pelas mesmas.

O brincar é uma ação em que a criança dá significado a um objeto, independente de sua função. Nas palavras de Vygotsky (2010, p. 114) “(...) os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê”.

A criança, em idade pré-escolar, diverge entre os campos do significado e da visão. Ao brincar, a criança separa o pensamento dos objetos, e ao mesmo tempo ela age a partir de suas ideias e não, das coisas: um lápis pode ser transformado em um microfone, por exemplo. Desta forma, a atividade regida por regras passa a ser determinada pelas ideias que a criança tem ao usar um objeto. Tal fato é embasado por Vygotsky (2010), o qual cita que “A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 2010, p. 122).

Wallon, assim como Vygotsky, foi um pesquisador que se interessou pelo caráter da brincadeira relativo à socialização e desenvolvimento psicológico através do advento das funções nas crianças.

Wallon (2007, p. 54) diz que a “atividade própria da criança é o brincar”. Em sua teoria, as brincadeiras são classificadas em funcionais, de ficção, de aquisição e de fabricação. Nas brincadeiras funcionais há a característica de movimentos muito simples, com a utilização de partes do próprio corpo: brincar com os próprios pés, por exemplo. Nelas, buscam-se efeitos através de uma atividade. Nas brincadeiras de ficção, no caso, o faz-de-conta, como fazer de uma fileira de cadeiras um trem, por exemplo, exige uma interpretação mais complexa na atividade. Já as brincadeiras de aquisição, “a criança é toda olhos e toda ouvidos” (WALLON, 2007, p. 55), há um esforço por parte da criança para compreender seu entorno, como: cenas, imagens, canções, aspectos capazes de chamar toda a sua atenção. Por último, as brincadeiras de fabricação, nas quais há o predomínio do contato com objetos a fim de juntá-los, transformá-los ou até criar novos e combinando-os entre si (WALLON, 2007).

A criança tem por única atividade o brincar, o que para o adulto representa a distração e o descanso. Porém, Wallon (2007, p. 55) complementa que

O brincar não é essencialmente aquilo que não exigiria esforço, em contraposição à labuta cotidiana, pois uma brincadeira ou um jogo podem exigir e liberar quantidades bem mais consideráveis de energia do que numa tarefa obrigatória: é o caso de certas competições esportivas ou mesmo de obras realizadas solitariamente mas livremente.

Com esta afirmação, Wallon deixa claro que nem sempre a brincadeira é uma atividade prazerosa, mas em certos tipos exige muito esforço, e no caso das competições nem todos os envolvidos encontram a satisfação através da atividade vivenciada. Algo significativo a respeito da brincadeira ou jogo, enquanto atividade está na finalidade que há nela mesma. Não é necessário que haja um fim, um objetivo para o brincar. Tal proposição é explicada por Wallon (2007, p. 56) quando o mesmo diz que “a partir do momento em que uma atividade se torna utilitária e subordinada, enquanto meio, a um fim, ela perde o atrativo e as características do jogo”.

Segundo o pensar de Wallon (2007) sobre as brincadeiras, este ressalta que as mesmas indicam o advento das funções nas crianças, as quais vão passando por uma progressão de idade em idade, em cada etapa de seu desenvolvimento. Nas “funções sensório-motoras com suas provas de destreza, de precisão, de rapidez, mas também de classificação intelectual e de reação diferenciada, como na brincadeira *elefante voa*” (WALLON, 2007, p. 58). Este é apenas um dos exemplos citados por este teórico a respeito da brincadeira e sua

contribuição no desenvolvimento das funções nas crianças. Além disso, há exemplos das funções de articulação, memória verbal e enumeração adquiridas nas brincadeiras com *parlendas*. Enquanto a brincadeira marca uma progressão funcional para a criança, no adulto isso representa uma regressão (WALLON, 2007).

O brincar está ligado à aprendizagem, e neste sentido, à evolução da criança, ela aprende a brincar ou reaprende e isto acontece nas suas relações com os outros de maneira espontânea. “O brincar é sem dúvida uma infração às disciplinas ou às tarefas que impõem a todo homem as necessidades práticas de sua existência, a preocupação com sua posição, com sua imagem” (WALLON, 2007, p. 59).

De acordo com Wallon (2007, p. 62),

As brincadeiras seriam a prefiguração e a aprendizagem das atividades que vão se impor mais tarde. Diferem no menino e na menina, emprestando suas características ao papel que espera de cada um deles. Elas sem dúvida já estão dominadas pela diferenciação que se observa tanto na morfologia como no comportamento de um e outro.

A teoria walloniana traduz o brincar da criança normal como uma atividade em que há uma exploração apaixonada onde todas as possibilidades de suas funções são colocadas à prova.

1.3 Espaço

Considera-se o espaço da sala em que as crianças passam a maior parte do tempo na Educação Infantil como um aspecto importante na observação de como acontecem as trocas sociais. Por conta disso, um dos objetivos específicos desta pesquisa está em compreender como as crianças transformam o espaço da sala na interação entre pares.

Falar de transformação de espaço implica também refletir sobre a organização do mesmo, e principalmente quando as crianças o organizam e ao mesmo tempo o transformam. Dependendo da atividade planejada com as crianças o espaço da sala contribui significativamente para que ocorram relações significativas e de caráter colaborativo. Quando as crianças são organizadas em grupos o espaço fica mais organizado e sua exploração torna-se evidente. De acordo com Paniagua e Palacios (2007, p. 159), “Nos primeiros anos, as formas de aproximação mais individualizadas requerem um funcionamento em pequenos grupos, em pares ou, inclusive, interações individuais”. O fato das crianças serem organizadas

em grupos nem sempre demonstra que haja interação, pois as mesmas podem apenas estar juntas fazendo paralelamente a mesma atividade, sem interagir e principalmente sem participarem da organização do espaço por já encontrá-lo definido pelo professor. Manter uma organização autêntica das crianças em pequenos grupos implica a realização de atividades diversificadas em espaços diferentes da sala, de forma a buscar ativamente a interação entre iguais (idem, 2007).

A organização das crianças no contexto da sala de atividades na Educação Infantil supõe uma distribuição intencional dos espaços e dos materiais. De acordo com Barbosa e Horn (2001, p.76), “Com relação à organização dos espaços internos, as salas, é fundamental partirmos do entendimento de que este espaço não pode ser visto como um pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica”.

Paniagua e Palacios (2007, p.160) dizem que “As classes cujo espaço é ocupado em essência por cadeiras e mesas lembram estranhamente a estrutura escolar clássica, e não são muito compatíveis com a implementação de atividades variadas (...)”. Segundo estes autores, a organização da sala deve seguir a proposta de ambientes ou áreas em que diferentes atividades possam ser desenvolvidas de forma a situar subgrupos de crianças.

“As crianças se aventuram nos diversos espaços de acordo com suas necessidades” (idem, p. 161). Os autores Paniagua e Palacios (2007) colocam também o movimento como aspecto imprescindível a ser considerado no espaço das crianças, pois áreas de movimentos, com desafios adequados para cada idade não podem se limitar aos momentos do pátio. As crianças precisam movimentar-se, e nesta ação não se descartam as inúmeras oportunidades de relações que surgem, seja com seus pares ou com o próprio meio.

As crianças precisam ser atendidas em espaços que não visem apenas o trabalho com “todos ao mesmo tempo”. Estas ideias são colocadas por Paniagua e Palacios (2007), os quais ressaltam também que para crianças de 3 a 6 anos a organização da sala em forma de cantinhos difundiu-se muito nos últimos anos, porém, ainda não chega a ser a metodologia predominante. Na realidade de muitas salas de Educação Infantil é notável apenas a presença do cantinho da brincadeira e um espaço central ocupado por mesas e cadeiras para todos, em outros casos nem isso é possível encontrar.

Santos (2001, p. 97), ressalta que

“Nem sempre as escolas dispõem de espaços adequados, tanto no que se refere à dimensão, à luminosidade, ao mobiliário e, até mesmo, às condições de segurança e higiene, para a realização das atividades a que se propõem. Mesmo contando com mínimas condições, com um pouco de atenção e bom-senso é possível transformar significativamente o ambiente da sala de aula, tornando-o mais agradável e estimulante ao pleno desenvolvimento das crianças”.

É imprescindível que as crianças possam contar com um espaço onde possam explorá-lo e transformá-lo em colaboração com seus parceiros diários. O espaço da sala de atividades deve ser pensado e planejado de maneira que dê uma resposta adequada a cada criança, pois se for mantida a prática de trabalhar com apenas um grupo de todas as crianças ao mesmo tempo, há o agravante de aumentar os conflitos entre pares devido à massificação e também a um espaço pequeno (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Nos espaços na Educação Infantil põe-se à prova o tipo de organização e coerência da proposta educativa elaborada para e com as crianças. Tal proposta deve dar liberdade para as crianças utilizarem o que tiver a seu dispor em atividades desenvolvidas em seu espaço, considerando que desta maneira surgirão ricas situações de interação. Neste contexto, as crianças vão se desenvolvendo de forma integral e o melhor: podendo transformar seu espaço nas interações entre pares.

Conforme Carvalho e Rubiano (apud Oliveira, 1994)

Considera-se o arranjo espacial de fundamental importância, na medida em que podemos organizá-lo através de espaços semi-abertos, proporcionando às crianças e ao educador uma fácil visão de todo o espaço disponível bem como o favorecimento das interações sociais (BARBOSA E HORN, 2001, p. 76).

Por meio de espaços que contribuem para o contato social são promovidos vários aspectos fundamentais ao desenvolvimento das crianças, dos quais se destacam: a identidade pessoal da criança, pois as crianças passam a ver-se como sujeitos inseridos no momento histórico-social e ocupantes de determinado espaço; Construção de diferentes aprendizagens, onde as mesmas contam com a mediação direta do adulto por meio da proposta de atividades desafiadoras em que as crianças organizam-se em grupos e progridem intelectualmente. Um espaço pensado para o desenvolvimento das crianças promove também oportunidades para o contato social e a privacidade, ao mesmo tempo em que se prepara a criança para o convívio em sociedade, possibilitando assim, respeitar sua privacidade organizando um espaço que leve à expressão de sentimentos, sem expor-se aos olhares de todos em volta (BARBOSA E HORN, 2001).

Construir diferentes aprendizagens torna-se possível quando se dispõe para as crianças uma organização de um espaço que possa ser explorado e transformado espontaneamente e com o acompanhamento de um adulto.

2 METODOLOGIA

2.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa tem características qualitativas a partir do momento em que o objeto de estudo tem relação com a realidade social. Como afirma Minayo (2011, p 14), “A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante”. Tendo as interações entre crianças como objeto de estudo, este trabalho tem na percepção da realidade social as respostas para o que se pretende investigar, enfatizando-se o interesse em saber como acontecem as interações entre pares na creche. Evidentemente, a realidade das crianças mostra a riqueza e a dinâmica de suas ações em tempo real.

O caráter qualitativo aqui abordado ressalta uma pesquisa que

“(…) se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (...) o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”. (MINAYO, 2011, p. 21)

Investigar sobre interações sociais implica o contato com significados, com ações dos sujeitos, levando-nos à percepção de valores e atitudes adotadas numa realidade em que as crianças demonstram como reagem a determinadas situações, assim também, como se relacionam.

Esta investigação compreende três fases, sendo estas: exploratória; trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico (MINAYO, 2011). Utiliza-se o estudo de caso para análise e interpretações de dados, buscando investigar como acontecem as interações entre crianças no contexto da sala de atividades na creche, bem como, as situações em que acontecem essas interações, compreendendo como o professor realiza a mediação durante as interações entre crianças e como estas transformam o espaço da sala na interação entre pares, numa escola pública de zona rural do Município de Graça - Ceará.

2.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são crianças de creche, com idade de três anos e seis meses a quatro anos e seis meses, as quais pertenciam a um grupo de vinte e três crianças de uma turma denominada Infantil III. É importante ressaltar que as crianças já estavam saindo para a pré-escola de acordo com a data em que aconteceu o período de observações – final do ano de dois mil e onze.

Após o primeiro contato com a escola e as professoras de duas turmas de creche, elencaram-se alguns critérios para a escolha da turma investigada. O primeiro critério foi o desejo de observar as interações envolvendo crianças nessa faixa etária, o segundo foi o fato de não ter uma relação estreita com a professora desta turma, pois a professora da turma não escolhida já teve relação com a pesquisadora por meio do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA. Tais critérios de escolha da turma de creche foram importantes para manter a imparcialidade na pesquisa.

Ter as crianças como sujeitos desta pesquisa é mais do que acreditar que elas precisam ser compreendidas em seu processo de mudança, é perceber na realidade que as manifestações infantis, desde uma simples ação de se aproximar do colega e fazer-lhe carinho até uma atitude de colaboração no momento de uma atividade, é o que dá sentido à pesquisa, abrindo assim, um leque instigante à causa e o encantamento para uma pesquisadora que vê as crianças como sujeitos dotados de incomparável contribuição na descoberta das particularidades inerentes à infância, e como seres que dão sentido também ao que acontece no cotidiano da Educação Infantil.

Campos (2005, p. 35) afirma que “a criança faz parte da pesquisa científica há muito tempo, principalmente na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado”. A autora ainda coloca que “na educação, as pesquisas observam e analisam a criança na condição de aluno...”. É importante destacar que nesta pesquisa, embora tenha sido realizada numa instituição escolar, a criança, enquanto sujeito observado e analisado é vista, sobretudo, na condição de sujeito ativo, com características e habilidades singulares, dotado de forte parcela de contribuição para as respostas de problemas que envolvem pesquisas no âmbito da Educação Infantil.

Observar as crianças é mais do que testar a sensibilidade de qualquer pesquisador ou pesquisadora, é descobrir que em seu mundo, que também é nosso, existe uma imensidão de aspectos que valem a pena serem investigados, pois as crianças, assim como os adultos, fazem história e têm o direito de serem ouvidas e/ou observadas.

A escolha pela observação de crianças levou a alguns fatos relevantes para a pesquisa, são eles: A pesquisadora, desde o primeiro contato com o campo, tomou a consciência de que as crianças teriam o direito de saber o porquê de alguém extra convívio das mesmas estaria de vez em quando realizando observações, de certa forma “invadindo” seu espaço, conhecendo e analisando várias situações. Por isso, inicialmente, houve uma conversa com a turma para explicar que a tia – forma como as crianças chamavam a pesquisadora – estaria observando momentos de brincadeira, de contação de histórias, por exemplo, e escreveria num caderninho (diário de campo) tudo o que acontecia e em algumas vezes usaria a câmera fotográfica. Outro aspecto relevante foi o fato da pesquisadora manter uma relação amigável com as crianças, mas não envolver-se em suas atividades para não perder o foco, e assim, chegar a envolver-se apenas em momentos que, porventura, alguma criança estivesse em perigo. Estas questões foram importantes e acabaram ajudando as crianças a se acostumarem com a presença de outro adulto e contribuíram também para estreitar laços afetivos entre pesquisadora e sujeitos.

Incluir as crianças em pesquisas requer muita aprendizagem, cuidado e replanejamento, pois elas são seres que surpreendem. Como diz Rocha (2005, p. 43), “Temos muito a aprender e conhecer sobre crianças tratadas no plural, - suas múltiplas infâncias vividas em contextos heterogêneos – e temos muito a debater sobre as orientações teórico-metodológicas, quando se trata de *pesquisa com crianças*”.

Ao realizar uma pesquisa focada nas interações entre pares, em hipótese alguma pode ser descartada a escuta das crianças, pois muitas vezes o que foi possível escutar nos diálogos chamou mais a atenção e marcou a interação observada. Isto foi evidenciado na escuta de crianças que explicavam a tarefa (atividade dada pela professora) ao colega e através da sua fala percebia-se o caráter colaborativo e cuidadoso com o próximo. Rocha (2005, p. 45) ressalta que a escuta

Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – o da escuta da criança pelo adulto -, sempre passará por uma interpretação. Tal análise da expressão oral do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – lembrando que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais.

Ao observar as crianças, notou-se que estes sujeitos da pesquisa exigiam da pesquisadora uma constante interpretação da linguagem oral, porém, como cita a autora acima, foi visível o aparecimento de outras linguagens das crianças, o que chegava a dificultar a interpretação e até o registro de diálogos no diário de campo, porque ao mesmo tempo percebia-se que as crianças interagiam usando várias expressões corporais, gestuais e faciais. O que inicialmente parecia ser fácil ter as crianças como sujeitos de pesquisa, ao mesmo tempo se tornava complexo por ter que registrar tudo que era envolvido na interação entre pares na creche.

Ao considerar a participação das crianças em pesquisas científicas, observando-as e analisando-as, é possível que haja o reconhecimento das mesmas como

“Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (CEARÁ, 2010, p. 12).

Por todas essas colocações, esta pesquisa traz como sujeitos, as crianças de creche, e acredita-se que as mais variadas investigações que estão por vir podem incluí-las, deixando-as contribuir para uma sociedade que vive em busca de novas descobertas, reflexões e resultados.

2.3 Lócus da pesquisa

O *lócus* da investigação foi uma sala de creche, tratada por sala de atividades de acordo com o objetivo geral desta pesquisa, pertencente a uma escola pública da zona rural, localizada no Município de Graça - Ceará. Optou-se por se referir à sala de creche como sala de atividades a fim de pensar numa sala de Educação Infantil (Foto 1 e 2) diferente da sala de aula do Ensino Fundamental (Foto 3), encontrada nesta escola. Nesta sala, as crianças passavam a maior parte do tempo. Neste caso, a coleta dos dados não se deu em outros locais explorados pelas crianças durante o tempo do recreio, por exemplo.

Vale ressaltar que neste Município a Educação Infantil não é ofertada numa instituição específica para atender crianças de 0 a 5 anos. As crianças são matriculadas em escolas padronizadas para o ensino fundamental.

Foto 1 - Sala da creche (centro)**Foto 2 - Sala da creche (lateral)****Foto 3 - Sala de aula do Ensino Fundamental**

Fonte: Dados da pesquisadora

O critério de escolha pela escola onde foi desenvolvida esta pesquisa surgiu principalmente por dois aspectos. O primeiro deles é o fato dessa escola fazer parte de uma das maiores escolas da zona rural do Município de Graça (Informação coletada na secretaria de educação do município) e que atende um número considerável de crianças na Educação Infantil, no ano desta pesquisa atendia noventa e cinco crianças, a maioria delas residentes em sítios próximos. O segundo aspecto deteve-se ao interesse em observar as interações entre crianças de creche atendidas numa escola, padronizada para a modalidade do ensino fundamental, o que é comum encontrar no município de Graça.

A escola de ensino fundamental onde foi realizada esta pesquisa funciona há vinte e um anos, num contexto de uma comunidade marcada pela presença de vários agricultores, cercada por sítios, nos quais vivem muitas crianças das turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, de onde as mesmas precisam deslocar-se todos os dias por um longo percurso

até chegar à escola. Sua clientela se diferencia pela maioria pertencente à classe baixa e poucos de classe média.

De acordo com dados fornecidos pela direção, a instituição atendia em 2011, a quinhentos e trinta e cinco alunos, distribuídos de acordo com o quadro abaixo:

MODALIDADE DE ENSINO	TOTAL DE CRIANÇAS OU ALUNOS
Educação Infantil	95
Ensino Fundamental	420
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	20

A Educação Infantil é distribuída em turmas chamadas: Infantil III, Infantil IV e Infantil V. O critério de divisão das crianças nessas turmas segue a matrícula e faixa etária baseando-se na data de 31 de março que consta nas Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil.

Existem crianças de três e quatro anos matriculadas no Infantil III; Crianças de quatro e cinco anos matriculadas no Infantil IV. Da mesma forma, crianças de cinco e seis anos em turma chamada Infantil V. Cada turma de Educação Infantil contava em 2011 com uma professora titular, onde esta disponibilizava de maior tempo com as crianças na sala, e uma professora da hora-atividade que vinha um a dois dias da semana para a convivência com as crianças, a fim de ajudar a professora titular, pois a mesma, geralmente, um dia por semana se ausentava para realizar planejamento.

Em termos de funcionários, a escola conta com o núcleo gestor formado por uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora, aliando-se a dezessete professores, cinco auxiliares de secretaria, dez auxiliares de serviços gerais e seis vigias.

Fisicamente, a escola conta com nove salas de aula, uma sala onde funciona a biblioteca, um laboratório de informática, dois banheiros para os alunos e dois para os professores; um pátio com área pequena em relação à quantidade de alunos que o circulam, uma cantina com espaço para refeitório, uma sala dos professores, uma sala de diretoria e uma de secretaria (Foto 4 e 5).

Foto 4 e 5 - Pátio, vista para banheiros, cantinas e salas

Fonte: Dados da pesquisadora



Com relação à proposta pedagógica, segundo os gestores, a mesma é embasada no construtivismo, visando buscar a participação democrática de todos os integrantes da comunidade escolar. Há reuniões mensais para planejamento e análise do andamento da escola com relação à aprendizagem dos alunos e bimestralmente os representantes de pais, professores, alunos, funcionários e gestores se reúnem para rever alguns pontos relevantes no Projeto Político-Pedagógico, até porque o mesmo está em fase de reconstrução.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados, o **diário de campo**, o **roteiro de observações** e uma **câmera fotográfica**, a fim de registrar as situações que envolviam interações, assim como, aspectos característicos do espaço frequentado pelas crianças e pela professora. Tais recursos serviram para buscar informações em tempo real com intuito de responder o problema desta investigação.

O **diário de campo**, “nada mais é que um caderninho (...) no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal (...)” (MINAYO, 2011, p. 71). Ao contrário de Minayo (2011), este instrumento representou mais do que um caderninho. Utilizou-se este diário por considerá-lo como um instrumento necessário para registrar todas as informações a respeito do que foi observado em campo, pois não dava para confiar apenas na mente e era oportuno não desperdiçar momentos relevantes para a pesquisa. O diário de campo foi um forte companheiro para descrições e reflexões. Ressalta-se que os relatos contidos neste importante instrumento contêm nomes fictícios para as crianças participantes.

O conteúdo das observações foi registrado no diário de campo (Ver APÊNDICE A), compondo a parte descritiva, a qual, segundo Lüdke e André (1986, p. 30), “compreende um registro detalhado do que ocorre no campo”. Contou-se também com a parte reflexiva, onde se registrou as impressões pessoais, bem como as dificuldades no momento da coleta de dados.

O uso do diário de campo gerou curiosidade por parte dos sujeitos da pesquisa. Nos primeiros dias de observações uma ou duas crianças se aproximavam para perguntar o que tinha ali, pedindo para riscar ou fazer seu nome ou até mesmo solicitar à pesquisadora que lesse o que estava escrito. Este fato interferia um pouco na continuação de registros porque muitas vezes explicava-se para as crianças que a “tia” (assim as crianças chamavam a pesquisadora) estava escrevendo tudo o que elas faziam enquanto brincavam, por exemplo.

O **roteiro de observação**, uma sequência de aspectos a serem observados e registrados no momento das observações, serviu para direcionar as anotações que iam sendo colocadas no diário de campo.

Este instrumento foi baseado na proposta de Lüdke e André (1986) do seu livro intitulado Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. Os passos do roteiro são os seguintes:

➤ **Parte descritiva:**

Nº da sessão de observação:

Data da observação:

Hora de início da observação:

Hora de término:

Duração:

Quantidade de crianças presentes:

1. Descrição do local: organização do ambiente, espaço físico, turma.
2. Descrição dos sujeitos;
3. Descrição das atividades observadas: Anotar sobre as atividades em que os sujeitos estão envolvidos, atentando-se a uma sequência; Visualizar momentos de interação criança-criança;
4. Descrição de eventos especiais: Atentar-se às situações em que há cenas de interação entre pares, anotar sobre principais acontecimentos, os envolvidos e como se deu esse envolvimento; Perceber como a professora realiza mediação nos momentos de interação entre crianças e descrever como as crianças transformam o espaço da sala na interação entre pares.
5. Reconstrução de diálogos: Observações feitas entre os sujeitos; Percepção das falas e gestos; as atitudes; levando em consideração a abordagem da pesquisa;

6. Comportamento enquanto observadora: Anotações sobre as atitudes da pesquisadora no decorrer da observação;

➤ **Parte reflexiva: Observações pessoais:**

1. Reflexões analíticas e metodológicas: Fazer uma análise no momento da observação sobre o que é “aprendido” relacionando com o tema; Ficar atenta a mudanças de estratégias utilizadas no momento da observação e anotar sobre problemas encontrados na coleta de dados e forma de resolvê-los.

Ao longo de cada sessão de observação foram surgindo algumas dificuldades em descrever os fatos a partir do roteiro de observação, um exemplo disso trata-se da reconstrução de diálogo das crianças, a qual foi muito difícil registrar. Isto foi justificado pela posição que a pesquisadora estava na sala onde se realizou as observações, pois algumas vezes a distância entre pesquisadora e crianças dificultou a reconstrução de diálogos.

Durante todo o trabalho de campo houve um esforço para cumprir o roteiro de observação, e desta forma fazer registros no diário. Contudo, ao se deparar com a realidade há sempre uma flexibilidade e adaptação da pesquisadora com relação ao que está sendo investigado. Nem sempre um roteiro pensado e planejado antes de ir a campo pode ser criteriosamente seguido. Vale ressaltar que este roteiro não é algo imutável, tudo depende da entrada em campo, o que pode gerar algumas alterações dependendo do comportamento dos sujeitos, das características do espaço e das situações a serem observadas e analisadas. Isto não significa que o roteiro deve ser descartado, apenas há uma readaptação e enriquecimento de informações a partir do olhar selecionador da pesquisadora.

A **câmera fotográfica** também fez parte desta pesquisa como um instrumento essencial na captura de momentos que envolviam interações, atividades vivenciadas pelos sujeitos e a visualização do espaço frequentado pelas crianças.

Durante a permanência em campo, tomou-se a consciência de que a câmera fotográfica não se enquadrava como um instrumento de excelente qualidade na coleta de dados, pois falar de interação e registrar situações que envolvem esse processo implica perceber um amplo cenário de movimentos, principalmente quando há o envolvimento de crianças. Isto foi comprovado em várias fotos que ficaram embaçadas por causa de ações infantis e rapidez em que foi tentado registrar certas situações. Notou-se que vários momentos importantes foram perdidos e considerou-se que o instrumento ideal seria uma filmadora, porém, a pesquisadora realizou seu trabalho sem financiamento e com uma câmera fotográfica, instrumento próprio e de mais fácil acesso.

O instrumento supracitado causou interferência no início das observações, assim como o diário de campo, pois as crianças não estavam acostumadas e sempre que percebiam que tinham sido fotografadas corriam até a pesquisadora para ver sua foto. Isto aconteceu inúmeras vezes até as crianças se acostumarem tanto com a presença da pesquisadora, como da câmera fotográfica. Vale lembrar que antes de iniciar os registros fotográficos os sujeitos foram informados que seriam fotografados em vários momentos de atividades e que tudo o que eles fizessem era de grande importância para o trabalho que a pesquisadora estava realizando. Mesmo com alguns entraves na utilização deste instrumento, foi possível registrar cento e seis cenas a fim de serem analisadas para responder os objetivos desta pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 141), “o investigador fotográfico tem de passar a ser, tanto quanto possível, invisível. Há duas maneiras de se chegar a esse objetivo: através da familiaridade e da distração”. E foi através da familiaridade obtida com a turma de creche observada que, aos poucos, foram registrados momentos significativos.

Nalguns contextos, como em grupos de crianças activas, o fotógrafo pode deixar de ser novidade em menos de quinze minutos e pode passar ao esquecimento em meia hora. Noutros contextos, pode levar dois ou três dias de sessões de uma hora para que as pessoas deixem de agir para a máquina e passem a ser “elas próprias”. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 141)

A presença da câmera fotográfica na sala foi se tornando comum com o passar do tempo, e as crianças mais ativas já não corriam para ver sua foto ou até mesmo para pedir que tirasse uma foto delas fazendo pose. A partir do momento em que este instrumento foi tratado de forma natural ficou mais fácil registrar situações envolvendo interações, pois as crianças não saíam mais da atividade que estavam vivenciando, desta maneira, eram fotografadas e as anotações iam sendo mais significativas no diário de campo.

2.5 Procedimentos de Observação

A **observação** das crianças foi a principal estratégia utilizada nesta pesquisa. Vale ressaltar que desde a primeira entrada em campo, a professora e as crianças já tinham a noção do que seria observado, pois a pesquisadora informou-lhes sobre seus objetivos. A partir disso, firmaram-se com a professora as quantidades de sessões de observação que aconteceriam até o final do trabalho de campo. As observações foram realizadas com o auxílio dos instrumentos de coleta de dados citados anteriormente. O roteiro de observação

era utilizado em toda sessão de observação, transformando-se em um relatório registrado no diário de campo.

As observações visaram descobrir respostas para o objetivo geral desta pesquisa que é investigar como acontecem as interações entre crianças no contexto da sala de atividades na creche, a partir dos seguintes objetivos específicos: identificar as situações em que acontecem as interações entre crianças; Perceber como o professor realiza a mediação durante essas interações e compreender como as crianças transformam o espaço da sala na interação entre pares.

Antes de entrar em campo, pensava-se num objetivo específico, porém, muitas vezes era necessário olhar para outro aspecto que correspondia a outro objetivo, por exemplo: Quando se pensava em identificar as situações em que aconteciam as interações entre crianças, logo dava para compreender como as crianças transformavam o espaço da sala na interação entre pares, tudo dependia das atividades que estavam sendo vivenciadas ou até mesmo da organização da sala.

O trabalho de campo por meio da observação teve início em quatro de outubro de dois mil e onze, indo até catorze de dezembro do mesmo ano. Neste período foram realizadas nove sessões de observação na turma de creche escolhida para participar da pesquisa. As observações tiveram as seguintes durações: foram quatro sessões de três horas e trinta minutos; duas sessões de uma hora e trinta minutos; duas sessões de uma hora e quinze minutos e a última observação teve a duração de uma hora e dez minutos.

As diferenças nos tempos de observações são explicadas porque sempre que se chegava ao local da pesquisa pensava-se que as crianças seguiam uma jornada com carga horária mínima de quatro horas na escola, o que não era visível na realidade. A chegada das crianças acontecia às sete horas e trinta minutos e a saída estava marcada para onze horas, mas na maioria das vezes os pais vinham pegá-las a partir de dez horas e trinta minutos. Tal fato era encarado de maneira comum pela gestão escolar, professora, crianças e pais.

A respeito da jornada das crianças, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CEARÁ, 2010, p. 15), fixa: “É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição”.

As observações com duração em média de uma hora e trinta minutos aconteceram porque as crianças foram observadas desde a chegada à sala até o tempo do recreio ou desde o momento do recreio até sua saída da sala, aconteceu desta forma devido o tempo

disponibilizado para a pesquisadora, pois a mesma necessitou conciliar sua rotina de trabalho com a pesquisa. A última sessão, realizada em dezembro de dois mil e onze, teve a duração de uma hora e dez minutos porque estava na semana de avaliações bimestrais para os alunos do ensino fundamental e as crianças também faziam uma atividade, uma espécie de tarefa referente ao quarto bimestre, e por conta disso, elas saíam mais cedo da escola, assim como os alunos do ensino fundamental.

As observações aconteceram nos dias de segunda, terça, quarta, quinta e sexta-feira, e isto foi pensado a fim de que não ficasse nenhum dia da semana sem ser observado. A pesquisadora realizava a observação sentada numa carteira no final da sala, o que dificultou no início devido a distância que mantinha das crianças, porém, nas observações seguintes optou-se por ir sentando em lugares diferentes, em pontos estratégicos, um em cada dia, uma vez no final da sala, outra na lateral, outra num canto, recostada na parede e às vezes sentando em cadeira pequena, na mesma cadeira que as crianças sentavam para que ficasse numa altura boa para fotografar e observar os principais acontecimentos. Em algumas vezes, a mudança de lugar de onde se observava aconteceu porque vinham várias crianças até a pesquisadora para olhar o que estava sendo escrito no diário de campo, por isso, na ocasião foi melhor mudar de lugar para que as crianças voltassem para suas atividades.

Sempre que se iniciava a observação, a professora já estava na sala com algumas crianças e mães que vinham deixar seus filhos. Era comum que a professora viesse até a pesquisadora dizer o que teria na “aula” daquele dia ou ela mesma explicava para as mães presentes, o motivo da presença da pesquisadora. O início da coleta de dados era marcado pela professora arrumando cadeirinhas em um círculo no centro da sala, enquanto algumas crianças corriam em volta e outras guardavam seu material escolar.

No decorrer das observações ia sendo produzido o texto no diário de campo, e desta maneira iam se estruturando as descrições de como acontecem as interações entre crianças, as quais seriam a base para análises e interpretações. As observações, aos poucos, faziam a pesquisa tomar corpo, ter sentido, servir de interpretação para acontecimentos a partir das cenas registradas.

Todas as informações coletadas neste período foram preciosas a ponto de serem organizadas para concretizar esta pesquisa. O que contribuiu significativamente foi o comportamento da pesquisadora em manter a sensibilidade, a imparcialidade e respeitar os sujeitos envolvidos, bem como, todos os funcionários da escola, com os quais foi mantido contato. A interação entre pesquisadora e crianças também contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho, pois aos poucos se obteve um relacionamento recíproco e harmonioso.

Os aspectos relevantes que foram observados representam o essencial para fazer desta investigação um trabalho com análises verdadeiras sem modificar a realidade em que os sujeitos se encontravam, respeitando assim, seu contexto.

2.6 Parâmetros para análise de dados

Os pontos importantes com relação à interação entre pares foram analisados com base nos registros em diário de campo utilizado em todas as sessões de observação, das quais saíram os recortes principais a serem interpretados nesta pesquisa.

A análise de como acontecem as trocas entre os sujeitos, assim como a atuação mediadora da professora durante estas trocas, e a transformação do espaço da creche no contexto da temática abordada foi realizada com intuito de obter resultados coerentes com os objetivos almejados.

A análise de dados que consta nesta pesquisa parte de uma análise de conteúdo, onde o material coletado foi organizado baseando-se na técnica de análise temática, segundo Bardin (1977). Isto aconteceu após a revisão das anotações no diário de campo e posterior digitação dos dados obtidos durante a observação.

2.7 Procedimentos éticos

A pesquisa atende à resolução 196/96 Do Conselho Nacional de Saúde referente aos preceitos éticos: foi requisitada a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Ver APÊNDICE C), bem como autorização de exibição de imagem (Ver APÊNDICE D), além da ênfase na participação voluntária.

3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

A análise partiu de uma leitura do material coletado com desmembramento de fragmentos do texto, sendo estes, chamados de unidades de análise considerados como pontos centrais que compõem os registros desta pesquisa. Tais unidades foram organizadas em quadros temáticos (Ver APÊNDICE B), a partir dos seguintes temas:

Quadro 1: Situações em que acontecem as interações entre crianças;

Quadro 2: Mediação da professora entre as crianças e das crianças entre si;

Quadro 3: Crianças transformando o espaço.

Estes temas estão relacionados aos objetivos da investigação, daí a escolha dos mesmos. Os subtemas, uma espécie de divisão do tema em categorias menores, para melhor compreender as unidades frisadas, partiram do material analisado.

A fase das técnicas de análise temática para Bardin (1977) trata-se de uma pré-análise, onde o material é organizado, há uma visualização das ideias principais, além de uma leitura flutuante.

As unidades de análise retiradas do diário de campo formam pontos significativos das sessões de observação. Tais unidades foram codificadas e organizadas em três quadros temáticos (Ver APÊNDICE B). A estrutura dos mesmos consta de um tema e a divisão em três colunas, na primeira aparece o subtema, a segunda coluna traz o código de cada unidade de análise que vem representado pela letra “S” que significa Sessão de observação, seguida de um numeral que representa a ordem da Sessão, exemplo: S1, que corresponde à 1ª Sessão. Tem também a letra “L”, trata-se da palavra Linha, seguida do número da linha em que começa a unidade e do número em que termina, exemplo: L20 a L23. Esta codificação tem o intuito de fazer o leitor acompanhar as informações destacadas do diário de campo, sempre considerando o objeto de estudo. Já a terceira coluna está composta pelas unidades de análise, que são os recortes do diário de campo.

Ao realizar a técnica de análise temática, o momento seguinte trata-se da discussão sobre as unidades de análise embasada em estudos e/ou teorias relacionadas aos assuntos relevantes, bem como, à percepção da pesquisadora a respeito dos dados obtidos.

Apresentam-se as análises neste capítulo de maneira separada, tendo como ênfase os seguintes tópicos:

- ✚ O que nos dizem as situações em que acontecem as interações

- ✚ Mediação da professora entre as crianças e das crianças entre si
- ✚ Crianças transformando o espaço

3.1 O que nos dizem as situações em que acontecem as interações

Acredita-se que as crianças aprendem e se desenvolvem em situações de interação e pensando nisso buscou-se observar e identificar os momentos em que ocorriam as relações interpessoais. A percepção inicial foi de que situações de trocas entre pares acontecem a todo instante dentro da sala de atividades, e neste contexto, frequentemente surge a busca pelo outro, conhecendo-o, e aprendendo em comunhão.

É importante ter uma visão geral das principais situações elencadas para demonstrar como as crianças interagem, portanto, cabe aqui caracterizá-las como forma de entender a escolha de determinada situação (Ver tabela 1).

Tabela 1 - Caracterização das situações elencadas para demonstrar como as crianças interagem

SUBTEMA	CARACTERIZAÇÃO
✚ <i>Acolhida: a atitude de receber o outro na Educação Infantil</i>	Uma das primeiras situações observadas em que as trocas entre pares se destacavam pela atitude de acolhimento das próprias crianças.
✚ <i>Roda de conversa, o assunto é: ficar perto do meu colega</i>	Momento presente na rotina pedagógica planejada pela professora, o qual se tornava uma oportunidade para interagir mesmo que não fosse por causa de um assunto, mas pela vontade de ficar do lado daquele que se tinha mais afinidade.
✚ <i>Momento da contação de história: mais uma oportunidade de conhecer o outro</i>	Momento denominado “Tempo da roda de história”, segundo a rotina da turma de creche observada, o qual se tornou uma situação relevante porque as crianças aproveitavam para se relacionar independente da história contada pela professora, simplesmente pelo desejo de mexer com o outro.
✚ <i>Presença de livros infantis na sala</i>	Uma situação caracterizada pelo contato com livros infantis que geralmente acontecia depois da contação de história. Era uma oportunidade de interação a partir da presença do livro.
✚ <i>Brincadeira: necessidade e oportunidade para interagir</i>	Situação de trocas entre pares que acontecia espontaneamente a qualquer momento da rotina, podia ser durante a resolução de uma tarefa ou após a mesma. O que estava em jogo era o desejo de brincar independente de outra atividade presente na sala.
✚ <i>Atividades como pretexto para interação</i>	Um conjunto de situações específicas envolvendo o contato das crianças entre si no decorrer de atividades pedagógicas, as quais eram propostas em apostila, papel ofício ou outra forma onde geralmente a professora explicava o conteúdo de uma tarefa a ser feita. Na rotina, esse momento era chamado de “Tempo de construção e conhecimento de si e do mundo”.

Considerando o tema desta pesquisa como algo muito complexo e presente na vida do homem, abrangem-se aqui algumas ações de relação com parceiros e ao mesmo tempo percebem-se várias situações importantes para a aprendizagem. A seguir, há o detalhamento de cada uma das situações citadas na tabela 1.

3.1.1 Acolhida: a atitude de receber o outro na Educação Infantil

A figura da professora na porta de uma sala recebendo as crianças, dando bom dia, um abraço, um afago, não é o retrato padrão para as turmas de Educação Infantil. Mas, a chegada de crianças numa sala de creche com a iniciativa de receber seus pares, abraçá-los, iniciar uma conversa, dar um sorriso, chamar-lhe a atenção, acolher sem dizer “bom dia”, mas acolher com carinho, enquanto a professora guarda o material escolar da turma ou organiza a sala era o retrato do momento da acolhida na creche aqui investigada, como atestam os exemplos a seguir:

O momento da acolhida foi a primeira situação a ser observada envolvendo interação entre pares. Percebi que as próprias crianças acolhiam umas as outras, e isto acontecia de forma espontânea. Atentei-me a três meninas que cercaram a colega que acabara de chegar e a abraçaram (S1. L20 a L23).

No momento da acolhida tratei logo de procurar alguma cena envolvendo interação e fiquei observando três meninos empolgados olhando os cartazes fixados na parede, bem no alto, acima da lousa, que pertenciam à turma do 5º ano da tarde. Os cartazes tinham desenhos de carros e bicicletas, e enquanto a professora organizava a sala, esses três meninos iam mostrando para o outro o que viam e ficavam dizendo: “Aquele carro é do meu pai!” (risadas), “Aquele bicicleta é minha!” (risadas). Juntos eles usavam a imaginação observando os desenhos nos cartazes. As crianças que chegavam eram atraídas pelos três meninos que apontavam para os cartazes e conversavam (S2. L12 a L19).

Como das outras vezes: as interações iam acontecendo a partir do momento da acolhida e se intensificavam quando as crianças sentavam na rodinha organizada na maioria das vezes pela professora. O colega mais próximo, do lado direito ou esquerdo, era o primeiro a ser estimulado por outra criança através de gestos ou palavras (S5. L21 a L25).

Na maioria das observações realizadas nesta pesquisa foi possível notar as próprias crianças se acolhendo. Pensava-se nesta ação tão espontânea, e ao mesmo tempo lembrava-se de um modelo de acolhida em que a professora recebe as crianças, mas aqui, a situação era outra. Aquelas crianças aprenderam de certa forma a receber o outro, a abraçar, a conversar, a ir de encontro ao coleguinha e perguntar ou falar algo, e a figura da professora não aparecia tanto. Notou-se que algumas crianças podem ter sido acostumadas assim ou a

atitude da professora em deixá-las à vontade para acolher as outras espontaneamente pode ter sido adotada ao longo do ano.

Em pesquisa sobre o valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil, realizada por Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993), tais pesquisadoras dizem o seguinte:

O básico para o desenvolvimento infantil é o estabelecimento de situações onde adulto e crianças interajam, negociando significados em ações partilhadas. Tal negociação ocorre através da atribuição, tanto pelo educador como pelas crianças, de significados aos gestos, expressões, posturas, sons e verbalizações que apresentam. Nessas experiências a criança poderá construir conhecimentos e funções mentais (relacionar elementos, classificá-los, apresentar uma justificativa ou explicação, tirar uma conclusão) e construir-se como sujeito possuidor de características próprias, de uma esfera simbólica que a distingue das demais pessoas, e que é histórica. (p. 69).

Sempre que se observava uma criança chegando e sendo acolhida era possível perceber que seus pares davam significados às suas expressões, posturas e verbalizações. A postura assumida por cada criança que acolhia era de parceiro, trazendo para seu lado aquele colega que chegava, a fim de juntos compartilhar dos mesmos momentos ou atividades.

Enquanto as crianças assistiam ao vídeo, por um momento a concentração foi cortada com a chegada de um menino, o qual foi acolhido por uma coleguinha que se dirigiu a ele e o fez sentar perto dela para assistir também (S1. L76 a L78).

Quando Vygotsky (1984) aborda a aprendizagem escolar, ele enfatiza as trocas entre parceiros – adulto/criança e criança/criança – como importantes para o conhecimento do outro e o conhecimento construído com o outro. O ato de acolher fazia as crianças trocar algo entre si, além de se conhecerem e reconhecerem por meio do significado de cada ação estabelecida entre pares, as quais enriqueciam esta situação.

Os estudos de Bronfenbrenner (1996) contemplaram que a instituição infantil pode servir como contexto abrangente para o desenvolvimento humano de extrema importância para crianças e adolescentes. Tal instituição é caracterizada por um grande número de atividades, funções e interações, bem como um ambiente com potencial para o desenvolvimento de relações recíprocas, de equilíbrio de poder e de afeto.

A acolhida entre as crianças destacou-se naquela sala de Educação Infantil como uma das situações onde as relações de troca desenvolvidas mostraram o quanto os sujeitos demonstravam afeto e atenção ao próximo.

3.1.2 Roda de conversa, o assunto é: ficar perto do meu colega

O motivo de citar a roda de conversa nesta pesquisa não é para defini-la e/ou caracterizá-la de maneira detalhada na Educação Infantil, mas sim, para compartilhar as inúmeras trocas entre sujeitos que surgiram nesta situação. As trocas entre crianças são oportunidades de aprendizagem e em todo momento é interessante que isto seja valorizado.

Para Costa (2011), é através das relações interpessoais que os indivíduos podem desenvolver suas habilidades sociais, e nesse contexto, ocorrem as primeiras atitudes de cooperação espontânea.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), a “Roda de Conversa” aparece citada no capítulo sobre o ensino da linguagem oral. O documento conta que nas instituições infantis a roda tem sido vista como uma estratégia que marca um momento definido da rotina, cuja intenção é desenvolver a conversa.

É importante ressaltar que embora a professora planejasse os passos da rotina da creche, ou mesmo tivesse a intenção de desenvolver uma conversa, nem sempre as crianças seguiam suas orientações, muito menos quando, na maioria das vezes, era para permanecerem sentadas, cantando algumas músicas e imitando gestos. A roda de conversa tornou-se a oportunidade para expressar o desejo infantil, pois a partir do momento em que a turma se reunia no centro da sala, o que entrava em evidência era a atenção para o colega do lado e a vontade de fazer alguma coisa na companhia daquele ou daquela que se tinha certa afinidade. As unidades de análise abaixo representam o que era comum acontecer no momento da roda de conversa.

Notei que no momento da roda de conversa, a vontade de estar perto de quem tinha afinidade era o mais importante para as crianças, elas sentiam a vontade de interagir, elas buscavam o outro sem que a professora mandasse, pois de vez em quando se levantavam, trocavam de lugar, e a professora continuava pedindo para cantar e dizia que estava triste porque elas não queriam cantar (S1. L52 a L56).

O momento da roda de conversa se tornava a situação em que as crianças se interessavam em tocar o colega do lado, chamar atenção da turma ou até mesmo dar gargalhadas. No círculo de crianças, duas meninas faziam carinho uma na outra pegando as pontinhas do próprio cabelo e passando levemente na orelha (Foto 6). Enquanto isso, Denis e um coleguinha ficaram de costas para a professora que continuava cantando, e os dois passavam a mostrar o caderno para o outro, assim como algumas imagens contidas no caderno (Foto 7) – esta relação foi uma das mais demoradas entre as crianças e aos poucos fui notando que elas queriam brincar e se dispersavam da posição que estavam no centro da sala. Duas meninas seguiram o mesmo comportamento da dupla de meninos e também ficaram de costas para a professora e demais colegas, arrumaram uma bolinha e ficaram brincando, batendo a bolinha na cadeira (S2. L24 a L34)

Foto 6 – Duas meninas trocando carícias com o próprio cabelo



Foto 7 – Interação entre Denis e seu colega: apreciando o caderno



Fonte: Dados da pesquisadora

Mesmo a roda de conversa não sendo o foco principal desta investigação, vale ressaltar que durante a mesma podem acontecer vários episódios envolvendo interações espontâneas infantis, as quais contribuem para aquisição de novos conhecimentos. Ryckebusch (2011) desenvolveu uma pesquisa tendo como objetivo geral analisar, para compreender criticamente, a organização discursiva dos alunos e da professora-pesquisadora na Atividade de “Roda de Conversa” numa sala de educação infantil de uma escola privada, localizada na cidade de São Paulo. Especificamente, investigou a apropriação, por esses participantes, de modos crítico-colaborativos de agir, nas interações colaborativas ocorridas ao longo dessa Atividade, e sua implicação no processo de produção compartilhada de conhecimento. Sua fundamentação teórica também contou com a contribuição da teoria vygotskyana. Os sujeitos da investigação foram vinte e uma crianças e a professora-

pesquisadora. Os resultados mostraram que a criação de contextos colaborativos em situações de “Roda de Conversa” promoveu transformações nos modos de agir dos alunos e da professora, ampliando assim, novas possibilidades de desenvolvimento e de atuação no próprio contexto.

É importante frisar que

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico (OLIVEIRA, 2008, p38).

As atitudes criadas pelas próprias crianças para compartilhar algo entre si, independente do que se propunha pela professora, fez com que a roda de conversa deixasse de ser uma ação centrada no adulto, pois a vontade de interagir do seu jeito falava mais alto. Por conta disso, as interações estabelecidas pelas crianças nessa situação acabam por servir de instrumento organizador das práticas pedagógicas.

Ryckebusch (2011) destacou em sua tese de doutorado que estudos têm apontado a importância do momento da roda de conversa como situação privilegiada para a promoção da socialização, do desenvolvimento de afetividades, de construção de vínculos e de constituição de sujeitos críticos e criativos.

Pensando nisso, vale ressaltar que ao passo que as crianças são convidadas a sentarem-se numa roda, no centro da sala, como acontecia com a turma de creche investigada, torna-se possível que este fato seja um forte contribuinte para o desenvolvimento infantil, e diante disso, os vínculos afetivos estavam estabelecidos entre aquelas crianças. Mesmo que a professora, na maioria das vezes, aproveitasse a roda de conversa para fazer as crianças cantarem ou imitarem seus gestos, isto não impediu que as trocas entre pares ocorressem pela iniciativa das próprias crianças.

A fim de enriquecer a análise da situação envolvendo a roda de conversa como geradora de interação social, é importante refletir sobre as palavras de Vygotsky (1989) quando diz que as interações sociais no contexto escolar passam a ser entendidas como condição necessária para a apropriação e produção dos conhecimentos por parte dos alunos. À medida que o professor estimula o diálogo, a cooperação entre pares, a troca de informações e a divisão de tarefas, está atuando de forma a propiciar a construção de conhecimentos numa ação partilhada, pois segundo a teoria vygotskyana, as relações entre sujeito e objeto do conhecimento são estabelecidas através dos outros.

Diante destas colocações, observa-se que a criança tem a capacidade de criar novas oportunidades de contato com o outro, quando surge algo no ambiente que não desperta

tanto interesse ou não lhe chama a atenção, a melhor alternativa é o “meu colega”, aquela pessoa que me entende porque é igual a mim, que compartilha uma carícia, é capaz de explorar, de usar um objeto, no caso da cena na foto 7 foi um caderno, para apreciar em comunhão, compartilhando opiniões, admirando imagens, folheando, enfim, aprendendo.

3.1.3 Momento da contação de história: mais uma oportunidade de conhecer o outro

Na sala de atividades da creche, a hora de ouvir história tornou-se mais uma situação em que as trocas entre pares aconteciam independente de está atento às palavras da professora ou não. Este momento era denominado “Tempo da roda de história”, segundo a rotina elaborada para a turma.

Quando chegava o momento da professora ler uma história, algumas crianças se voltavam para um coleguinha e aproveitavam para fazer carinho enquanto era lido um conto.

Iniciou o momento da contação de história. A posição das crianças era a mesma. Enquanto a professora contava a história observei que as interações aconteciam em dupla, o contato era com o colega do lado direito ou do lado esquerdo. Fernanda abraçava a colega e fazia-lhe cócegas, a mesma correspondia e convidava-a para brincar. Fernanda virava para o outro lado e acariciava a coleguinha que estava mordendo o dedo do pé, então, começava a imitá-la. Era fácil notar as crianças fazendo carinho umas nas outras no momento da contação de história, além disso, as risadas faziam parte do perfil da turma naquele instante. (S4. L21 a L27)

Os sujeitos desta pesquisa demonstravam claramente a necessidade do outro, sempre que chegava o momento da história. Eles ouviam a professora, mas não esqueciam o companheiro, havia um desejo imenso em tocá-lo, em imitá-lo, em fazê-lo rir e causar uma sensação de bem-estar que acabava por contagiar alguém que participava da mesma situação.

Analisando a situação acima, refletiu-se sobre as palavras de Wallon (2007, p. 122) a respeito das emoções:

As atitudes que as compõem, os efeitos sonoros e visuais que delas resultam são para o outro estimulações de extremo interesse, que têm o poder de mobilizar reações semelhantes, complementares ou recíprocas, ou seja, relacionadas com a situação da qual são efeito e indício...O contágio das emoções é um fato já muitas vezes assinalado.

Percebe-se aqui algo comum à faixa etária de três a quatro anos em que se encontravam as crianças, pois era notório o aparecimento da imitação, como também, alguns conflitos que vez ou outra apareciam e acabavam chamando a atenção da professora com mais frequência. Estes comentários têm relação com a teoria do psicólogo francês Henri Wallon a respeito da evolução psicológica da criança, onde o mesmo afirma que “Aos 3 anos começa a crise de oposição e depois de imitação, que durará até os 5 anos”(WALLON, 2007, p. 195).

As atitudes das crianças na unidade de análise da sessão quatro (S4) demonstravam estímulos para que as outras reagissem da mesma forma, desde as risadas da criança que fazia cócegas até as carícias que eram feitas na criança que mordida o dedo do pé, essas ações faziam com que as outras as imitassem de maneira que maior parte das crianças acabava fazendo carinho umas nas outras ou dando risadas.

Durante o momento da contação de história ficou evidente a afetividade das crianças, as expressões de carinho e cuidado surgiam sempre que a professora começava a ler uma história. Percebia-se que Fernanda, citada na unidade de análise da sessão 4, era uma das crianças que frequentemente demonstrava afeto.

Wallon (1979), também se posicionou a respeito da personalidade do sujeito que é constituída por duas funções básicas: afetividade e inteligência. A afetividade está vinculada às sensibilidades internas, as quais são orientadas para o mundo social. Desta forma, a afetividade assume papel fundamental no desenvolvimento humano, determinando os interesses e necessidades individuais da pessoa, classificando-se como um domínio funcional que antecede a inteligência. Na teoria walloniana, a afetividade é entendida como instrumento de sobrevivência do ser humano.

Nesta pesquisa, a situação de contação de história vivenciada pela turma da creche fez a pesquisadora reconhecer que o afeto, o tocar no corpo do outro e as expressões de alegria, enriqueciam as interações estabelecidas entre os sujeitos.

3.1.4 Presença de livros infantis na sala

Ainda analisando as situações em que acontecem interações é relevante acrescentar a vivência das crianças com objetos de sua cultura, neste caso, o livro. Este objeto tão presente em nosso meio também serviu e serve para destacar um momento que envolve as relações sociais.

As relações sociais contando com ricas experiências, as quais incluem o contato com instrumentos surgidos ao longo de todo o processo histórico do ser humano têm o poder de gerar novas aprendizagens e conseqüentemente, o desenvolvimento.

A presença de livros infantis, assim como o contato com os mesmos na sala de atividades da creche causava certo prazer por parte das crianças e isto lhes proporcionava interações significantes. Segundo Sandroni & Machado (2000, p.12) “a criança percebe desde muito cedo, que livro é uma coisa boa, que dá prazer”. As crianças, desde pequenas

interessam-se pelas cores, formas e figuras que os livros possuem e que mais tarde, darão significados a elas, identificando-as e nomeando-as.

Ao longo da observação desta situação que envolvia troca entre os sujeitos, foi possível perceber que as crianças tinham o desejo de experimentar, pegar, admirar e se sentiam melhor ainda quando compartilhavam o que viam, dividiam emoções, sem falar que elas, ao pegarem um livro acabavam mergulhando num mundo imaginário e convidavam os outros a viver este mundo em comunhão.

Pude observar vários momentos de interação movidos pela presença de livros infantis na sala. Cada criança com o livro na mão mostrava-o para o colega do lado. Esta atividade provocou curiosidade nas crianças e muitas delas se levantavam da cadeira e iam mostrar seu livro para um colega que estava distante. Classifiquei este momento como um dos melhores desde quando elas entraram na sala, havia concentração e admiração pelo livro, o qual era compartilhado entre pares. Denis estava calmo, diferente dos outros dias, e folheava o livro entusiasmado, mostrando os animais para os colegas (Foto 8) (S4. L37 a L44)

Foto 8 – Crianças interagindo entre pares e com livros



Fonte: Dados da pesquisadora

As situações de interação que contam com o manuseio de materiais são importantes para as crianças, ou seja, com objetos reais que lhes proporcionem a evolução, além de causar-lhes encantamento. Esta possibilidade surgida em qualquer ambiente, principalmente durante a passagem da criança pela creche ou pré-escola, com certeza é uma excelente condutora da aprendizagem da leitura e da escrita. E o contato com livros na Educação Infantil, principalmente os de literatura infantil, além de enriquecer as interações, sejam elas: entre pares, entre professor e criança ou entre crianças e o meio cultural faz com que surja o interesse e prazer em perceber ilustrações, características de um livro, além de conhecer a linguagem escrita e tudo que é artisticamente elaborado pela sociedade em que a criança está inserida.

A descrição abaixo, retirada do diário de campo, demonstra também como a presença do livro virou uma situação propícia para interagir.

Ao terminar a história, a professora entregou o livro para as crianças irem passando uma a uma sem saírem das cadeirinhas que estavam em círculo, mas não funcionou do jeito que se propunha, nessa hora, as trocas entre crianças foram intensas, elas não se aguentaram, levantaram-se e foram até a primeira criança que folheava o livro, afinal, era um livro para vinte crianças e as últimas não tinham paciência de esperar sua vez. Notei a empolgação da turma para ver as imagens contidas no livro e os diálogos eram constantes. Minha dificuldade foi registrar as falas de algumas duplas, pois havia muito barulho e inquietação (S5. L32 a L39).

Para Vygotsky (2010), desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades vão adquirindo um significado próprio em meio a um comportamento social, e o que acontece durante esse processo, é refratado através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto é promovido através de outra pessoa. Essa complexa estruturação que faz parte do ser humano é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

A presença do livro para a turma da creche foi de extrema importância, contudo, vale ressaltar que à medida que a criança interage com os objetos e com os outros, vai construindo relações e conhecimentos a respeito do mundo em que vive. A situação marcada pelo contato com livros infantis modificou o comportamento daquelas crianças, pois não dá para pensar numa turma passiva quando lhe apresenta algo que é de seu interesse, e isto leva ao desejo de conhecer e compartilhar com o outro.

3.1.5 Brincadeira: necessidade e oportunidade para interagir

Na teoria vygotskiana, o ser humano aprende por meio de um processo relacional. Vygotsky (1987) postula que o indivíduo desenvolve-se cognitivamente pelas trocas interpessoais estabelecidas nas e pelas interações entre sujeitos dentro de um mesmo contexto cultural, neste sentido, há a utilização de “ferramentas” e “signos” culturais capazes de fazer com que os sujeitos construam seu pensamento e desta forma se constituam com o auxílio do outro. Neste sentido, a brincadeira assume um papel de ferramenta muito importante entre pares, pois a criança passa a constituir-se numa situação social e necessária.

Para Wallon (2007, p. 58), “Não consegue brincar quem quer nem quando quer. São necessárias disposições e às vezes uma aprendizagem ou uma reaprendizagem”. A turma de creche demonstrava a todo o momento uma disposição para brincar e esta ação tornou-se

uma das situações onde mais se observava crianças interagindo, independente do momento proposto na rotina.

Pensou-se na brincadeira como uma das atividades que se tornava a razão daquelas crianças estarem na sala. A atenção para o que era proposto à turma se desviava junto com o desejo de brincar. Nota-se este fato na seguinte descrição:

E mais uma vez Denis tentou interagir novamente: observei-o pegando uma folha de papel em branco, depois ele saiu andando entre os colegas e pedindo que alguém fizesse um avião de papel para ele. Passou pela professora e ela disse que não sabia, então ele saiu zangado, digo, decepcionado, deu até vontade de chamá-lo para perto de mim e tentar ajudá-lo, mas uma colega maior do que ele chamou-o e resolveu fazer o avião. Foi incrível como Denis saiu feliz pela sala brincando com o avião de papel – um papel dobrado, um pouco amarrotado, mas para ele era um avião (S1. L104 a L110).

Sabe-se que a presença do adulto na vida de uma criança contribui significativamente para sua aprendizagem e desenvolvimento, mas a colaboração entre parceiros também dá uma contribuição grandiosa a ponto de modificar um comportamento, causar satisfação e alegria em ser compreendido por alguém. Denis, em seu desejo intenso de brincar, foi ajudado por outra criança a satisfazer sua vontade, ao mencionar uma criança maior do que ele, a intenção foi dizer “com mais habilidade”. Neste episódio, observa-se a interação com o adulto, no caso, com a professora, e a interação entre pares, no entanto, foi esta última que colaborou para que Denis vivenciasse uma situação de brincadeira.

Macedo (2005, p. 14) diz que “brincar é sem dúvida uma forma de aprender. Mas é muito mais do que isto, é experimentar, relacionar-se, transformar-se, negociar”. Para este autor, a brincadeira é uma aprendizagem social: aprende-se a brincar no convívio com os outros. Desta forma, os professores precisam respeitar o direito e o desejo de brincar da criança; além de perceber seus interesses, experiências de qualidade devem ser oportunizadas, estimulando as interações sociais para que a criança desenvolva-se integralmente.

A brincadeira servia para afastar a tristeza, mostrar a sensibilidade e viver intensamente um momento em grupo. Isto é possível visualizar na situação abaixo:

O jeito de Evando me chamou a atenção, ele e Denis foram até um menino que já fazia tempo que estava sozinho, sentado no chão e chorando. Evando pegou na mão desse colega e perguntou: “Tu quer brincar mais nós?” Com isto, o menino parou de chorar e foi brincar com os colegas correndo por toda a sala. Fiquei pensando na sensibilidade das crianças, isso era muito evidente, este sentimento estava presente sempre que alguém chorava, pois a iniciativa de se importar com o outro partia inicialmente das crianças. Acontecia tanta interação nesse momento que senti falta de uma filmadora, pois estava perdendo muitos episódios. De vez em quando eu ouvia a pergunta: “Vamo brincar, vamo?” (S4. L58 a L66).

Vygotsky diz que a função da brincadeira está em atender às necessidades da criança, as quais são entendidas de uma maneira ampla: “(...) inclui tudo aquilo que é motivo

para a ação” (VYGOTSKY, 2010, p.107). Ao atentar-se para duas crianças, chamadas Jonas e Andréia - foi possível notar que a brincadeira está presente em qualquer momento, até mesmo na hora de uma atividade chamada “tarefinha”, entregue pela professora:

No momento, apenas Jonas e Andreia faziam a tarefa juntos, eles brincavam com os lápis de cor, sorriam a todo instante e batiam um lápis no outro, além de se empolgarem com as cores. A dupla parava a tarefa e brincava do “sim e não” (Foto 9). Jonas gritava “sim!” e Andréia gritava “não!”, eles apressavam a voz, mexiam a cabeça rapidamente e depois trocavam de palavra, quem começou gritando “sim!”, agora gritava “não!”. Enquanto eles brincavam, as outras crianças iam embora. A brincadeira acabou depois que a professora disse a Jonas que sua mãe veio buscá-lo (S9. L42 a L48).

Foto 9 – Dupla de crianças brincando durante a realização de uma tarefa



Fonte: Dados da pesquisadora

Para a criança não existe momento marcado para interagir, muito menos para brincar. Vale considerar que a necessidade dessa ação lúdica envolve criatividade, elaboração de estratégias e parceria. Jonas e Andréia não deixaram de fazer o que a professora propôs, se bem que demoraram um pouco mais do que as outras crianças, mas uniram o brincar com a tarefa que precisavam concluir e desta forma se divertiram juntos.

Toda criança pode construir e ampliar conhecimentos através de momentos de partilha e a brincadeira assume um papel fundamental, pois também se aprende com o outro brincando.

Para Kishimoto (2002), a brincadeira deve estar no contexto escolar, onde pais e professores precisam levar a sério esta tarefa e tê-la como uma ação motivadora, pois a criança passa a ter necessidades, curiosidades, e os desejos não realizáveis podem ser realizados através do brincar.

Foram muitas as brincadeiras observadas ao longo da coleta de dados, considera-se que se o adulto propuser uma atividade para a criança e tiver um olhar cuidadoso para seu

interesse e contexto em que a mesma se encontra, fica mais fácil direcionar as ações na Educação Infantil. Desta forma, é possível que se valorize o desejo de brincar, além de promover o contato com os colegas não só em momentos de brincadeira, mas em diversas situações envolvendo a colaboração e resolução de problemas.

Para Kishimoto (2002), a criança é estimulada pelo brincar, pois esta ação leva-a a representar, estimula a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. A criança se apropria do que é característico, próprio do mundo real através do ilusório pela participação na brincadeira. Ela representa algo de sua realidade, incorporando-o em suas ações, mesmo em ausência desse “algo”. Através da brincadeira é possível que seja reproduzido não apenas objetos, mas uma totalidade social.

Ao visualizar a brincadeira como mais uma situação em que a interação é privilegiada, reporta-se ao que diz Vigotsky (2010), a respeito desta atividade que tem enorme importância no desenvolvimento infantil, além de proporcionar uma maior socialização da criança (criança/criança e criança/adulto). No entanto, o brincar não pode se dá de qualquer forma, é necessária a atenção especial do adulto com relação aos interesses e necessidades das crianças.

A brincadeira é como uma porta para novas interações. A situação do brincar foi uma das mais ricas e presentes formas de manter o contato entre pares na creche. Não dá para desconectar brincadeira de interação.

3.1.6 Atividades como pretexto para interação

Na sala da creche aconteceram várias atividades que se transformaram em pretexto para as trocas entre os sujeitos, segundo percepção da pesquisadora. Ver descrição de episódio a seguir:

Iniciou-se uma atividade planejada pela professora. Dois cartazes foram colocados no chão, em um havia o desenho da lua com estrelas e no outro, o desenho do sol. O motivo era explicar o que se faz durante o dia e o que se faz à noite. As crianças se alegraram, deitaram no chão e começaram a tocar os cartazes, mas a professora pediu que se afastassem e que não queria ninguém deitado no chão. A maior parte da turma conversava sobre os cartazes, umas diziam que a lua era bonita e outras diziam que o sol era mais bonito. A exploração dos cartazes acabou porque a professora logo os recolheu e entregou papel e lápis para desenharem o sol e a lua. Refletindo sobre a cena, percebi que nas atividades planejadas pela professora, logo as interações eram passageiras, pois eram interrompidas (S5. L47 a L55).

Ao classificar esta unidade de análise como uma das atividades usadas como pretexto para a interação não está sendo discutido aqui qual seria o objetivo da professora.

Porém, o aspecto principal está na oportunidade que as crianças tiveram de se aproximar umas das outras e conversar durante uma situação específica surgida a partir da entrega de uma apostila, papel ofício ou outro meio envolvendo a exploração de conteúdo ou atividade pedagógica, a qual fazia parte de um momento da rotina chamado “Tempo de construção e conhecimento de si e do mundo”.

Analisando o episódio da quinta sessão de observação (S5), nota-se que houve interação com o objeto (cartaz) e as crianças conversaram sobre o que viram, mas durou pouco tempo porque devido a empolgação da turma, a professora acabou interrompendo o momento. Para Vygotsky (1987), a interação social se baseia em dois fatores: um indivíduo que ensina (o ensino sendo visto na perspectiva mediadora, apontando signos) e outro que aprende. O ensino pode ser compreendido de maneira dialética acontecendo em tempo e espaço humano, onde aquele que ensina também aprende.

Diante desta situação pensou-se na oportunidade que a professora deixou de proporcionar às crianças, aproveitando as interações e o interesse das mesmas a fim de fazê-las conhecerem algo além do que já sabiam. Neste caso, houve trocas entre pares, mas de forma passageira. No momento em que surgiu a conversa a respeito da lua e do sol, quando alguém dizia “A lua é bonita!” ou “O sol é mais bonito!”, foi percebida a opinião de cada criança que estava próxima dos cartazes, porém, não houve liberdade para que a turma aproveitasse melhor o que a professora estava apresentando.

Os recortes do diário de campo contidos abaixo também expressam exemplos de atividades como pretexto para interagir:

Enquanto a professora consertava um estilete quebrado para fazer as pontas de lápis de cor, ao mesmo tempo pegava algodão a ser usado na tarefa, as interações aconteciam por conta da atividade contida em papel ofício entregue pela professora. As crianças conversavam, trocavam lápis de cor e mostravam a tarefa uma para outra (S8. L30 a L33).

Voltei-me para Jonas e Andreia que pintavam o anjinho na maior concentração. Jonas mostrava sua pintura para a colega. Andreia falava tão explicado que parecia uma adulta: “Tá lindo! Muito lindinho! Tá mesmo! E ele perguntava: “Tá bonita a estrela?. A satisfação no rosto de Jonas era enorme ao ouvir os elogios da coleguinha... E ele continuava: Que cor eu pinto a outra estrela? Não tendo resposta, ele pegou um lápis azul e Andreia falou assustada: “Não é de azul! Pega! (entregando-lhe o lápis amarelo), a estrela é de amarelo!” (Foto 10) (S8. L40 a L45).

Foto 10: Crianças realizando uma atividade de pintura e conversando sobre a mesma



Fonte: Dados da pesquisadora

Quando a professora deixa as crianças interagirem durante uma atividade entregue pela mesma, isto pode virar uma situação rica em detalhes para serem analisados, e destacam-se aqui o cuidado com o trabalho do outro, a importância de saber o que o outro pensa e a satisfação em receber um elogio.

Desde a Educação Infantil é de fundamental importância elogiar o que a criança faz na escola, isto envolve o aumento da autoestima, e tal atitude pode ser passada de um adulto para as crianças e destas para seus pares. Aliás, o adulto também serve de modelo, é visto como alguém parceiro e competente. É válido salientar que a criança pode reproduzir algo que aprendeu, quer seja no contexto escolar, quer seja no familiar. O jeito de Andreia lembrava bem o jeito de falar da professora, e sua expressão a partir da frase “Não é de azul! Pega! A estrela é de amarelo!” faz pensar que houve uma reprodução, aquela criança na certa já ouviu tal afirmação de alguém mais experiente.

Andreia internalizou algo que aprendeu nas relações interpessoais e acabou representando em suas palavras ao interagir com um companheiro. Para Vygotsky (2010), todas as funções psicológicas superiores originam-se da internalização das relações envolvendo a criança e seres mais experientes de seu contexto cultural. As crianças da cena anterior já conheciam as cores, haviam internalizado e no momento discutiam sobre as mesmas, além da discussão a respeito da tarefa que realizavam. Portanto, a atitude da dupla demonstrava que conhecia algo e que isto é possível aprendendo com seres mais experientes e compartilhando entre si.

Compreende-se a partir da teoria vygotskyana que são os adultos e as crianças mais experientes que contribuem para que ocorra a interiorização das formas culturalmente estabelecidas. Portanto, o sujeito não se desenvolve por completo sem interagir com os outros indivíduos de sua espécie. Neste sentido, desenvolvimento humano ocorre por meio de trocas, influenciando um sobre o outro.

A atividade abaixo também traz situação de interação:

Após uma hora e quinze minutos na atividade de reconhecimento do nome, a professora distribuiu mesinhas pela sala para as crianças fazerem uma tarefa na apostila. A mesma entregou às crianças caixas de lápis de cor para pintarem um boneco e em seguida colar seu nome. Esta situação envolvia a troca de lápis de cor entre as crianças, elas experimentavam cores, riam, e mostravam sua pintura para a outra. Notei a espontaneidade das crianças em darem sua opinião. Um menino falou “Tá feio!” depois de ver o que o colega pintou. Os grupos de crianças de cada mesinha faziam sua atividade com a ajuda dos parceiros, e a professora estava pegando material no armário, enquanto as próprias crianças faziam tudo só. Alguns grupos de meninos acabavam em conflito porque um riscava a apostila do outro. E apenas nessas ocasiões chamava a atenção da professora que acabava trocando um menino de lugar (S2. L71 a L81).

Nota-se que foram diversas as atividades que serviram de pretexto para interagir. Nos momentos em que as crianças eram divididas em grupos, nas mesinhas, para fazerem algo proposto na apostila, aconteciam as relações por causa de seus materiais como lápis de cor ou caderno, por exemplo. Mas nestas situações também era muito frequente o aparecimento de conflitos, pois quando uma criança queria chamar a atenção acabava por riscar a apostila do colega que estava sentado na sua frente. Wallon (2007, p. 184) diz que “Subitamente, por volta dos 3 anos, esse confusãoismo cessa e a pessoa entra num período em que sua necessidade de afirmar, de conquistar sua autonomia, vai lançá-la inicialmente numa série de conflitos”.

Para Wallon (2007), na fase dos três para quatro anos, os conflitos são necessários e a partir daí a única coisa que conta está nas relações entre as pessoas, e todas as crises são necessárias e fazem parte do desenvolvimento da criança.

Diante do exposto acima e juntamente com o que se revela no diário de campo, a turma de creche, aqui investigada, teve vários momentos de ricas trocas entre os sujeitos e tudo isso partindo da espontaneidade infantil.

3.2 Mediação da professora entre as crianças e das crianças entre si

No início desta pesquisa foi decidido perceber como a professora realiza a mediação nas interações entre pares, e foi a partir da entrada em campo que este objetivo demonstrou sua amplitude, assim como os demais objetivos expostos na introdução desta investigação. Pois falar da mediação de um adulto numa sala de crianças de creche envolve muitos aspectos, desde a mediação de forma indireta que era quando a professora propunha uma atividade para as crianças, por exemplo, até a mediação direta, quando ela aproximava-se de grupos, dava explicações, interagia junto com os sujeitos e mostrava-lhes algo novo.

Foi pensando numa mediação de maneira mais direta que algumas unidades de análise foram selecionadas. Considerou-se também a mediação das crianças entre si, pois a partir dos momentos em que se percebia a mediação da professora surgiam cenas envolvendo atitudes mediadoras dos sujeitos investigados. A fim de mostrar a percepção da pesquisadora, vale destacar a seguinte unidade:

Após a história, a professora pediu para as crianças sentarem no chão para fazer uma atividade de reconhecimento do nome. Fichas com nomes de todas as crianças foram distribuídas no chão e a professora iniciou chamando uma a uma para identificar seu nome. De vez em quando ela dava algumas coordenadas como: “Olhe para a primeira letrinha! Procure!”. Vi esta atividade como uma boa oportunidade para as crianças interagirem não só com a professora, mas entre si (S2. L53 a L57).

A concepção vygotskiana sobre “mediação” tem grande relevância. Vygotsky (1987) a define como um elemento que serve de intermédio entre o estímulo e uma resposta simples perante uma situação imediata. Trata-se de uma intervenção vinda de um indivíduo mais experiente e o objeto de conhecimento explorado.

O conceito vygotskiano sobre mediação nos permite compreender a função do professor enquanto profissional de fundamental importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e é na interação que são promovidos aspectos qualitativos para o desenvolvimento da criança.

Entende-se por mediação como uma forma de intermediar atividades, ações, as quais envolvem interação com o outro e com o ambiente. Neste contexto, a linguagem ocupa um lugar fundamental, por ser um valioso instrumento mediador presente nas diversas formas de interação no contexto da Educação Infantil ou fora dele (COLAÇO *et al.*, 2007).

Na unidade de análise acima, a iniciativa da professora estimulou as interações, e a mesma usou a linguagem para relacionar-se com as crianças e fazê-las entender o que se

pretendia com a atividade. Antes de sua atitude de espalhar fichas com nomes das crianças no chão, as relações criança-criança já eram constantes, mas foi a partir de uma ação mediadora que surgiu um aspecto mais significativo nestas relações, pois de vez em quando alguém queria ajudar o outro a encontrar o seu nome ou até mesmo pegava o nome do colega e o apresentava.

Investigar interações sociais, especialmente na creche, fez perceber o papel da professora no meio das crianças e o quanto ele é essencial na Educação Infantil. Porém, proporcionou a percepção da capacidade das crianças em mudar o planejamento e acabar modificando uma atividade proposta para as mesmas fazendo com que a professora acabasse por lançar mão de diferentes estratégias mediadoras. Nota-se este fato pelo que aconteceu na sexta sessão de observação:

A agitação da turma fez a professora mudar de estratégia: Ela deixou que as crianças pegassem as cartelas que estavam no chão, escolhendo pela letra inicial de seu nome, havia muita interação nesse momento, tinha criança que fazia questão de colocar a cartela pendurada no pescoço do colega, e todas andavam de um lado para o outro na sala mostrando a letra que tinham pegado (Foto 11). A professora deu certa liberdade às crianças que era visível a empolgação em reconhecer as letras (S6. L32 a L37).

Foto 11 – Criança sendo mediadora em atividade mediada pela professora



Fonte: Dados da pesquisadora

A cena acima retrata o resultado da mudança de estratégia da professora, embora sua presença física não estivesse em pelo menos um grupo que interagiu. Tudo mudou após esta nova estratégia, em vez das crianças ficarem sentadas em círculo para ouvir a professora, as mesmas ficaram livres pela sala, identificando letras e tocando nas cartelas dos parceiros, enquanto isso, a professora permanecia em pé observando as crianças interagindo.

A partir da utilização de instrumentos mediadores significativos, sendo estes utilizados pelo professor ou entre pares, possibilita-se a capacidade de aprender, ou melhor, de internalizar e compreender determinadas situações, estando assim, em constante processo de desenvolvimento. Estas palavras são reforçadas pelas explicações de Vygotsky (2010, p. 103) a respeito do aprendizado e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.

O recorte do diário de campo da sexta sessão de observação, além de revelar a mediação da professora entre as crianças e sua contribuição no surgimento da ZDP, provoca uma reflexão a respeito também do papel da criança como promotora de ZDP em seus pares. Na foto 11, a menina do meio conhecia as letras contidas nas cartelas das colegas de seu lado e ao mesmo tempo ensinava as letrinhas que compõem o seu nome e os nomes de alguns coleguinhas. Foi possível perceber que aquela menina já conhecia várias letras do alfabeto. Diante deste fato, é importante que seja destacado em pesquisas o estudo da ZDP envolvendo a interação criança-criança, pois muito tem sido discutido sobre o papel do professor neste aspecto, porém, vale enfatizá-lo também no contexto da Educação Infantil e entre pares.

A mediação vem sendo um aspecto significante em pesquisas no âmbito educacional, como exemplo, enfatiza-se Colaço *et al* (2007) que realizaram uma pesquisa cujo objetivo era investigar as estratégias de mediação simbólica em situações de interação entre crianças em sala de aula, que possibilitam a construção de conhecimento compartilhado e de subjetividades. A investigação se deu com duas turmas de 5º ano do ensino fundamental de uma escola particular de Fortaleza. Foram analisadas as atividades discursivas de dois grupos de quatro crianças, quando os mesmos realizavam tarefas escolares em conjunto. A fundamentação teórico-metodológica baseou-se na pesquisa histórico-cultural de Lev Vygotsky. Nos resultados foram identificadas estratégias de natureza semiótica que potencializavam o aprendizado e a emergência de zona de desenvolvimento proximal nas situações de interação das crianças, ao mesmo tempo em que formas de comunicação e conduta eram trabalhadas no jogo de papéis que se constituíam nessas interações.

Para melhor compreender como a professora realizava a mediação e ao mesmo tempo perceber as mediações das crianças entre si, fato também capturado na permanência em campo, segue-se outra situação relevante envolvendo o ato de ajudar o parceiro e fazê-lo identificar letras sem deixá-lo isolado do grupo (Ver 2ª sessão de observação - S2). Nota-se

em unidade de análise abaixo, um momento em que a criança é capaz de orientar a outra a respeito do que resta fazer numa atividade (Ver 5ª sessão de observação - S5):

Esta atividade fazia com que as crianças que reconheciam seu nome ficassem mostrando as letras para o colega do lado. A professora pedia que as crianças mostrassem as letrinhas, mas Wesley ficava sozinho, sem interagir, e sem conseguir encontrar a ficha contendo seu nome, foi aí que Denis tentou ajudá-lo dizendo: “É esse o seu nome, achei!”. Era interessante perceber a vontade dos colegas em ajudar Wesley a encontrar seu nome. Em momentos antes, a professora tinha pedido para deixarem o Wesley procurar sozinho, mas Denis aproveitou que a professora estava dispersa e logo ajudou o colega (S2. L63 a L70).

Fiquei atenta ao grupo de crianças que antes de receber a apostila estava brincando com as mãos, pois se tratava das crianças mais concentradas no momento da atividade de cobrir o nome e pintar estrelas. Vanda, integrante deste grupo, dizia assim: “O meu tá muito bonito! O seu também!” (se referindo ao do colega). Caique ajudava sua colega dizendo: “Tá faltando pintar duas estrelas!” (S5. L92 a L96).

As ações de mediar e interagir fazem parte de um mesmo contexto, onde é possível o surgimento de novas aprendizagens. E para que isto ocorra, é indispensável a qualidade da mediação, e quando se refere à Educação Infantil, o adulto tem aí uma participação importante para fazer a criança aprender com seus pares, mas sendo orientada e acompanhada durante todo seu desenvolvimento. SILVA (2012, p. 145) trata da qualidade na mediação ressaltando que “(...) para que essa qualidade nas mediações entre alunos ocorra, estes não devem ser deixados sozinhos, mas sim, orientados por seus professores, que por sua vez, devem, antes de tudo, compreender a importância da qualidade da mediação que é desenvolvida com os mesmos”.

Continuando a análise sobre a percepção de como a professora realizava mediação durante a interação entre pares na creche, ressalta-se o episódio abaixo:

...eu procurava momentos de mediação da professora, foi aí que percebi quando a mesma sentou com dois meninos e mediou a interação, ela fez a demonstração de como poderiam brincar com as tampinhas, não era uma imposição, foi bom observar que ela sentou junto às crianças, brincou com elas e depois observou-as montando do seu jeito. A professora assumiu essa atitude em todos os grupos, ela sentava no chão e mostrava às crianças regras de um jogo com tampinhas. A concentração estava presente e todos continuavam jogando com as tampinhas, contando e empilhando. Nesse dia, a professora brincou com todas as crianças e quando ela ensinava uma forma diferente de brincar com as tampinhas, as crianças tentavam e quando conseguiam batiam palmas, gritavam de alegria, e assim, a professora prosseguia para outro grupo, observava o que elas faziam e ensinava outra regra de brincar com tampinhas de garrafas pet (S4. L76 a L86).

Nas atividades propostas pela professora, assim como nos momentos onde a brincadeira estava presente foi possível perceber a mediação da professora e das crianças entre si. Esta última unidade de análise foi uma das que retratou não só o caráter mediador, como também, a disponibilidade da professora em sentar no chão junto à turma, e brincar sem

impor regras, mas apresentá-las, proporcionando o conhecimento e deixando os grupos livres para seguir as regras apresentadas ou criar outra forma de brincar com tampinhas.

Diante disso, vale lembrar que a coleta de dados desta pesquisa trouxe também momentos em que a professora interrompia as interações, e isto acontecia algumas vezes em que ela queria chamar a atenção das crianças para o que estava propondo da rotina planejada pela mesma.

Nas creches e pré-escolas, os professores precisam ser parceiros das crianças, se relacionar afetivamente, agir com a intenção de estruturar o pensamento das mesmas e ter a oportunidade de planejar e vivenciar atividades em conjunto, proporcionando-lhes situações de interação, mediando-as de maneira significativa e deixando-as expressarem sua capacidade de mediar.

3.3 Crianças transformando o espaço

Os achados desta pesquisa mostram que as crianças da creche não só sentiam satisfação em organizar seu espaço – no caso, a sala de atividades – como também, por muitas vezes demonstraram o prazer em transformá-lo. A brincadeira merece ser citada como forte aliada nesta ação, pois diversas vezes observou-se que a transformação do espaço estava interligada ao brincar.

Partindo da análise de que as crianças organizam o espaço de acordo com seus interesses, atesta-se o exemplo a seguir:

A professora encerrou o momento da roda de conversa e anunciou que iam assistir a um vídeo de desenho animado. Nesta hora, todas as crianças se levantaram depressa e foram ajudar a professora, arrastando as cadeirinhas e colocando-as na frente da televisão. Chamou-me a atenção o entusiasmo das mesmas e a colaboração para organizar a sala deixando-a do jeito que elas queriam para assistir o vídeo. O interessante era que elas iam arrumando as cadeirinhas uma ao lado da outra e perto de quem tinham mais afinidade. Evando pegou a cadeira do Denis e disse na maior alegria: “Deixa que eu levo pra tu!” (S1. L57 a L63).

Com relação aos espaços internos, as salas na Educação Infantil, Barbosa e Horn (2001, p. 76) expõem o seguinte:

(...) é fundamental partirmos do entendimento de que este espaço não pode ser visto como um pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica. Desde logo é importante ponderar que são fatores determinantes desta organização o número de crianças, a faixa etária, as características do grupo e o entendimento de que a sala de aula não é propriedade do educador e que, portanto, deverá ser pensada

e organizada em parceria com o grupo de alunos e com os educadores que atuam com este grupo de crianças.

Diante das ideias destas autoras, fica clara a participação das crianças na organização de seu próprio espaço, e à medida que isso vai acontecendo com a permissão do professor abrem-se novas oportunidades de interação, e o mais importante: “(...) uma organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças” (idem).

No espaço da sala de atividades, a criança procura satisfazer seus desejos, envolve-se em um mundo imaginário, brinca e transforma seu espaço. Vale ressaltar que Vygotsky (2010, p. 109) concede a imaginação como

(...) um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação.

Neste sentido, a imaginação surge da ação e especialmente na interação com o outro, numa situação em que o processo psicológico da criança está em desenvolvimento.

Observa-se no fragmento do diário de campo abaixo, como as crianças uniam imaginação e desejo de brincar numa situação em que o espaço era transformado por elas.

Um cantinho foi formado na sala por três crianças, elas mesmas pegaram suas cadeirinhas, arrastaram-nas para a lateral da sala e entraram no círculo de cadeiras. As crianças estavam concentradas brincando de encaixar formas geométricas. Após brincar com formas geométricas, duas crianças começaram a empilhar blocos, uma ajudando a outra, cada uma colocava uma peça e cada vez que uma pecinha caía elas riam e batiam palmas. Outra criança observava de longe esta cena e logo juntou uns bloquinhos e começou a empilhar imitando os colegas. Visualizei que em todos os cantinhos as crianças brincavam com blocos e estes cantinhos foram feitos por elas. Observei que a professora deixou os grupos livres e de vez em quando se ouvia risadas e palmas. A presença do brinquedo fez as crianças transformarem seu espaço, pois até sua organização era diferente dos outros dias (S3. L14 a L24).

A entrada em campo como objetivo de compreender como as crianças transformam o espaço da sala na interação entre pares fez perceber como as crianças se movimentavam para modificar seu entorno. Dificilmente, a sala da creche estava com a mesma organização quando chegava a hora das crianças irem embora, pois em situações de brincadeira, numa atitude de colaboração e através de movimentos intensos, o espaço era transformado.

Ao brincar, a criança traz para sua realidade algo distante de si, e através de suas ações interage e usa sua imaginação. Vygotsky (2010, p. 109) afirma que “ao estabelecer

critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária”.

O espaço enriquecido por ações de troca entre crianças tem a imaginação e o brincar como motivação para transformar e usar a criatividade, independente dos materiais disponíveis. As crianças da unidade de análise anterior tiveram a iniciativa de criar cantinhos na sala com as próprias cadeirinhas e isto possibilitou uma maior exploração do espaço, além de satisfazer a imensa vontade de brincar. Este fato também é notado a seguir:

A professora colocou no chão, peças de um jogo de meios de transporte e começou a explicar, mas as crianças ficavam se empurrando, foi aí que a professora acabou entregando as peças do jogo. Neste momento, a roda de crianças que se mantinha desde o início se desfez, a turma se dividiu pela sala em duplas, trios e grupos de quatro pessoas. Em todo espaço da sala tinha crianças pelo chão brincando com as peças do jogo dos meios de transporte. A brincadeira era marcante por todos os lados. Percebi o seguinte: Duas meninas organizaram seu espaço e criaram um cantinho cercado por cadeiras embaixo do birô e neste cantinho as duas brincavam com as peças (Foto 12) (S4. L49 a L57).

Foto 12 – Crianças brincando e transformando o espaço



Fonte: Dados da pesquisadora

No decorrer desta análise, a pesquisadora teve dificuldades em encontrar outros trabalhos de pesquisa relacionados à transformação do espaço pelas crianças durante a interação entre pares. Mas é válido enfatizar aqui a contribuição de Colaço (2004, p. 335), quando diz que “(...) a sala de aula é também um lugar de criação, de transformação e construção”. As crianças têm seu espaço como possibilidades de ações recíprocas, e de forma espontânea, usam a imaginação para transformá-lo com a ajuda de pares e/ou do professor para que o mesmo se torne um lugar onde seus desejos sejam expressos e respeitados.

Sempre que surgiam cenas das crianças transformando o espaço, evidenciava-se a expressão do desejo de brincar, as unidades de análise abaixo mostram que as crianças de certa forma transformavam seu espaço e ao mesmo tempo brincavam em volta de suas

cadeirinhas fazendo de conta que a organização das mesmas transformava-se numa casinha e às vezes elas usavam também o birô da sala para isso.

(...) formou-se um quadrado com as cadeiras fazendo de conta que era uma casa, em seguida, nesse espaço, as crianças com tampinhas nas mãos brincavam livremente, pois a professora deixou a turma à vontade. Por conta disso, em pouco tempo nem todas estavam no espaço que a professora chamava de casinha, uma dupla estava debaixo do birô e um trio de meninas estava na lateral da sala brincando de empilhar. As interações aconteciam através da brincadeira e o espaço ia sendo transformado durante esta atividade (S4. L70 a L75).

Após uma hora na sala, na mesma posição – em círculo, a inquietação resultou em brincadeira, os meninos começaram a correr em volta da roda e as outras crianças desfaziam o círculo de cadeiras do meio da sala (Foto 13). Considerei este momento como uma libertação para elas. Percebi que a colaboração entre pares gerava uma nova organização da sala, as cadeirinhas eram encostadas na parede para que o espaço ficasse livre a fim de correrem. A empolgação dos pequenos durou pouco, pois a professora pediu que parassem de correr e sentassem em círculo no chão (S5. L40 a L46).

Foto 13 – Crianças organizando a sala e deixando o espaço livre para a brincadeira



Fonte: Dados da pesquisadora

A ação das crianças no espaço levou à reflexão sobre a influência dos objetos contidos numa sala de creche ou pré-escola. Pelos achados da pesquisa, compreende-se que as cadeirinhas e o birô têm seu lugar em situação de brincadeira, e o movimento das crianças acontece constantemente à medida que o espaço é transformado. Santos (2001, p. 98) afirma que “O mobiliário complementar as brincadeiras, garantindo mobilidade na composição cênica das situações e maior liberdade de movimentação aos participantes”.

A ação da professora também contribuiu de forma significativa para as crianças organizarem o espaço e ao mesmo tempo o transformarem num clima de colaboração, expressando a imensa vontade de ver o espaço livre para a brincadeira. Santos (2001, p. 98) expõe o seguinte: “... é preciso que os móveis sejam afastados para as paredes, deixando livre a maior quantidade de espaço possível para o desenvolvimento das atividades”. Tal fato é explícito na foto 13.

As cadeirinhas e o birô encontrados na sala serviam de complemento para a brincadeira do faz-de-conta, pois as crianças usavam este mobiliário para dizer que iam formar uma casinha. Porém, nem sempre as crianças tinham relações duradouras durante este tipo de brincadeira, pois a professora acabava chamando-as para outra atividade. É importante frisar que “É através do faz-de-conta que a criança tem a possibilidade de experimentar diferentes papéis sociais que conhece e vivencia no cotidiano de suas histórias de vida” (DORNELLES, 2001, p. 105).

Acredita-se que ao pesquisar como as crianças transformam o espaço na interação entre pares pode-se surpreender com inúmeras situações de brincadeira, com ricos detalhes e impressões a respeito das trocas infantis, pois o brincar na Educação Infantil gera a transformação do espaço.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interações sociais fazem parte da vida das crianças e destacam-se por sua forte influência na constituição do sujeito que aprende e se desenvolve ao compartilhar ações com seus pares.

Com base no processo interacional, buscando entender como o mesmo acontece entre criança-criança, realizou-se uma investigação numa turma de creche atendida numa escola pública de ensino fundamental, localizada no município de Graça – Ceará. Objetivou-se de maneira geral investigar como acontecem as interações entre crianças no contexto da sala de atividades na creche. E de forma mais específica, buscou-se identificar as situações em que acontecem as interações entre crianças, além de perceber como o professor realiza a mediação durante essas interações e compreender como as crianças transformam o espaço da sala na interação entre pares.

Ao analisar os resultados obtidos nesta pesquisa, acredita-se que várias situações vivenciadas pelas crianças, atestam que interação e brincadeira estão juntas na realidade da Educação Infantil. Além disso, foram enfatizadas algumas situações que demonstraram como as crianças interagem, foram elas: situação envolvendo a acolhida, a roda de conversa, a contação de história, através da presença de livros infantis na sala, por meio da brincadeira e em atividades surgidas como pretexto para interação. Notou-se que a brincadeira foi uma das situações que mais apareceu, devido o desejo e necessidade das crianças de brincar, independente do momento da rotina pedagógica em que se encontravam. Os registros no diário de campo e as análises comprovam que o brincar faz parte do cotidiano da criança, e nesta ação, ela não só interage com seus pares, mas com tudo que a cerca.

Percebe-se que as crianças estão num movimento de reciprocidade constante, e isto não acontece individualmente, desligando-se do mundo. Todas as ações são manifestadas através da espontaneidade das crianças, no meio em que se encontram ou através de algo proposto e planejado pelo adulto.

A interação é como muitos fatos da vida, acontece sem planejar, simplesmente acontece. As crianças, especialmente as desta pesquisa, não paravam para planejar como iam chegar até o outro, como iam dar carinho, em que momento, onde... Espontaneamente, elas iniciavam um movimento de troca, sem imposição, com atitude de colaboração, deixando fluir a sensibilidade e simplesmente se deliciando na descoberta do outro.

Ao analisar como a professora realiza a mediação nas interações entre crianças, logo, deu para perceber que as crianças não são mediadas apenas pela professora, mas também, por seus pares. Quando se fala de interação, a mediação não pode ser desconsiderada, pois neste processo que serve de intermédio entre um e outro, auxiliando-o na conquista do conhecimento, surgem instrumentos mediadores, como exemplo, tem-se a linguagem. Em todas as situações de interação, as crianças usavam a linguagem para interagir, e desta maneira, as mesmas mediavam e eram mediadas.

Esta pesquisa trouxe também em um de seus objetivos a questão da transformação do espaço pelas crianças. Isto levou às análises das crianças transformando o espaço, e tal fato acontecia principalmente enquanto brincavam. É importante considerar que o ser humano transforma seu espaço e ao mesmo tempo está em contato com o outro, aprendendo e se desenvolvendo.

A presente pesquisa traz sua importância através de cada relato no diário de campo, assim como, nas análises feitas, pois cada momento observado na creche reflete a importância das interações sociais para o desenvolvimento infantil. Este fato, quando considerado pelos profissionais que atuam na Educação Infantil serve para conduzir as práticas pedagógicas e orientar todo o trabalho a ser realizado para e com as crianças, considerando que elas interagem acolhendo, brincando, mediando, transformando, organizando, colaborando, e tudo isso acontece em sintonia com o mundo.

Foi encantador observar as crianças interagindo, a curiosidade e a sensibilidade aumentavam sempre que se mantinha um olhar cuidadoso para uma cena surgida na sala da creche. Inúmeras foram as dificuldades encontradas durante este percurso que envolveu considerável dedicação, estudo e reflexão, porém, o maior empecilho foi o pouco tempo para a pesquisadora aprofundar-se no tema, analisar os dados, assim como, garantir a permanência em campo sem sacrificar sua rotina de trabalho. A análise de um objeto de estudo complexo também fez desta pesquisa um caminho de desafios.

Aqui fica uma abordagem sobre “Interação entre pares na creche”, uma temática relevante, merecedora de novas investigações, pois seu estudo e aprofundamento são infinitos enquanto o homem atuar sobre seu contexto sociocultural, interessando-se em saber como acontecem as relações sociais. Na medida em que se estuda e observa o que envolve as crianças, ao mesmo tempo aprende-se com elas, e comprova-se que a criança é um sujeito de pesquisa valioso, que precisa urgentemente ser ouvida e observada, servindo assim, de indicador da conquista de uma Educação Infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Educação Infantil: pra que te quero?**. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições Brasil, 1977.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sarl Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (1998, p. 31)

_____. **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 07 de dezembro de 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRONFENBRENNER, U. (1996). **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original work published 1979).

CAMPOS, Maria Malta. **Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica**. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.) *A criança fala - a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil./ Secretaria de Educação do Estado do Ceará** – Fortaleza: SEDUC, 2011.

COLAÇO, Veriana de F. R. **Processos Interacionais e a Construção de Conhecimento e Subjetividade de Crianças**. Artigo. Universidade Federal do Ceará. 2004.

_____, Veriana de F. R.; PEREIRA, Eleonora; NETO, Francisco E. P.; CHAVES, H. V.; SÁ, T. S.; **Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula.** Artigo. Universidade Federal do Ceará. 2007

COSTA, Débora Lisboa Corrêa. **Interações criança-criança no pátio da escola e no abrigo: o comportamento de cuidado entre pares.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, 2011.

COSTA, Sinara Almeida. “NA ILHA DE LIA, NO BARCO DE ROSA”: O papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará – UFC, 2011.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, R.; MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 30. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DORNELLES, Leni Vieira. **Educação Infantil: pra que te quero?.** In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2001.

GALVÃO, Izabel. Henri-Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon/Hélène G.** – Alfandéry; tradução: Patrícia Junqueira. Org. Elaine T.D.M. Dias – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky / Ivan Ivic;** Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogos, brinquedo, brincadeira e Educação.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira – Thomsom Learning, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico.** São Paulo: Scipione, 4ª Ed. 2008.

OLIVEIRA, Z. M. R; ROSSETI – FERREIRA, M. C. **O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil.** Artigo. Universidade de São Paulo – USP/Campus de Ribeirão Preto, 1993.

PANIAGUA, G; PALACIOS, J. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência.** Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar.** In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.) *A criança fala - a escuta de crianças em pesquisas.* São Paulo: Cortez, 2008.

RYCKEBUSCH, Claudia Gil. **A Roda de Conversa na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento.** Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SAGER, F; SPERB, T. M. ROAZZI, A; MATINS, F. M. **Avaliação da Interação de Crianças em Pátios de Escolas Infantis: Uma Abordagem da Psicologia Ambiental.** Artigo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SANDRONI, Laura C; MACHADO, Luís Raul – **A Criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura.** São Paulo, Ática, 1988.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Educação Infantil: pra que te quero?.** In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2001.

SHAFF, Adam. **O marxismo e o indivíduo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

SILVA, Camila Barreto. **A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do

Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

VIEIRA, Laura Helena Chaves Nunes. Análise crítica do artigo “Desconstruindo o construtivismo pedagógico”, de Thomaz Tadeu da Silva. *Concurso Público para Professor Assistente*. Departamento de Psicologia – CFH/UFSC (mimeo), 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1987.

_____. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

_____. **Do acto ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Lisboa, Portugal: Moraes, 1979.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1981.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Diário de campo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

ANIELLIS DE SOUSA AZEVEDO

DIÁRIO DE CAMPO

**PESQUISA:
INTERAÇÃO ENTRE PARES NA CRECHE**

GRAÇA-CEARÁ

2011

1ª Sessão de observação (Sessão 1 – S1)

Data da observação: 4 de Outubro de 2011 (Segunda-feira)

Hora de início da observação: 7h40m

Hora de término: 8h55m

Duração: 1h15m

Quantidade de crianças presentes: 19 (Turma de creche)

Ao chegar à sala da creche, me apresentei para as primeiras crianças que haviam chegado na companhia de suas mães, tratei logo de arranjar um local para ficar e posicionei-me no final da sala, recostada à parede, sentada numa carteira. A partir daí passei a observar o espaço frequentado pelas crianças. Desde a entrada em campo fiquei sabendo que a sala era padronizada para o ensino fundamental, pois à tarde funcionava com uma turma de 5º ano e pela manhã funcionava a creche – informação dada pela professora da turma. Próximo ao local de onde eu observava havia várias carteiras amontoadas e pelo meio da sala algumas cadeirinhas coloridas próprias para as crianças. Na parede tinham alguns cartazes da turma do fundamental II juntamente com alguns da turma da creche. Num canto, próximo à lousa, havia um birô, no qual eram colocadas as mochilas das crianças e o material da professora, e ao lado deste birô tinha um armário.

Aos poucos as crianças iam chegando, algumas com uniforme da escola, outras não, umas de chinelo, outras de sandália. Percebi que se tratava aparentemente de uma turma de crianças de classe baixa, em sua maioria. O momento da acolhida foi a primeira situação a ser observada envolvendo interação entre pares. Percebi que as próprias crianças acolhiam umas as outras, e isto acontecia de forma espontânea. Atentei-me a três meninas que cercaram a colega que acabara de chegar e a abraçaram. Na ocasião não consegui captar as falas das crianças, uma dificuldade que encontrei devido à distância que eu mantinha das mesmas. Prossegui observando as quatro crianças que se dirigiram para o centro da sala, onde acontecia a roda de conversa.

A professora conduzia o momento da roda de conversa iniciando com uma música, e a maioria das crianças ia cantando a música de “bom dia”, acompanhando os movimentos da professora. Após poucos minutos, as crianças iam se desligando da música. Percebi então que a roda de conversa estava servindo de oportunidade para as crianças interagirem, mesmo que nesta roda não fosse notada a “conversa em si”, pois se resumia naquele momento a sessões de músicas. Atentei-me a duas meninas que pararam de cantar e começaram a rir e a trocar balas (doces) – aquela interação parecia mais interessante do que continuar cantando. No círculo de crianças havia também três meninos interagindo, o motivo

35 era que um deles mostrou seu caderno, e o objeto passava pelas mãos dos colegas, e por conta
36 disso, a música era interrompida, pois as outras crianças voltavam-se para o trio que estava
37 manuseando o caderno, neste momento a professora reclama e diz que vai parar de cantar
38 porque eles não prestam atenção. Mais uma vez, a interação mantida pelos três meninos era
39 mais interessante para eles e chamava a atenção do restante da turma, o desejo por
40 experimentar, conhecer o que é do outro era evidente, pois o dono do caderno folheava-o e
41 dizia: “Olha o que eu fiz!”.

42 A professora prosseguia cantando com a turma, enquanto isso, dois meninos, os
43 mesmos que antes manuseavam o caderno, agora brincavam com um carrinho de um dos
44 colegas. A brincadeira fazia os meninos saírem do momento que seria a roda de conversa
45 planejada pela professora. A dupla se divertia com o brinquedo e um deles ria e fazia carinho
46 no colega. Tal cena me causava entusiasmo para saber em que ia resultar e ao mesmo tempo
47 eu me perguntava: Por que a professora não percebia que as crianças não queriam mais
48 cantar? Foi aí que voltei minha atenção para uma menina que parou de cantar, se levantou, foi
49 até a professora e disse que ia chorar. A professora perguntou o porquê e ela disse que era
50 porque não estava sentada perto de sua amiguinha que fazia aniversário naquele dia. Depois
51 disso, a professora riu, falou para a turma quem estava aniversariando e deixou as duas
52 ficarem perto uma da outra. Notei que no momento da roda de conversa, a vontade de estar
53 perto de quem tinha afinidade era o mais importante para as crianças, elas sentiam a vontade
54 de interagir, elas buscavam o outro sem que a professora mandasse, pois de vez em quando se
55 levantavam, trocavam de lugar, e a professora continuava pedindo para cantar e dizia que
56 estava triste porque elas não queriam cantar.

57 A professora encerrou o momento da roda de conversa e anunciou que iam assistir
58 a um vídeo de desenho animado. Nesta hora, todas as crianças se levantaram depressa e foram
59 ajudar a professora, arrastando as cadeirinhas e colocando-as na frente da televisão. Chamou-
60 me a atenção o entusiasmo das mesmas e a colaboração para organizar a sala deixando-a do
61 jeito que elas queriam para assistir o vídeo. O interessante era que elas iam arrumando as
62 cadeirinhas uma ao lado da outra e perto de quem tinham mais afinidade. Evando pegou a
63 cadeira do Denis e disse na maior alegria: “Deixa que eu levo pra tu!”

64 Denis era um menino que não parava quieto, segundo informação da professora.
65 Ele havia trazido o carrinho de brinquedo e também chamava a atenção dos colegas
66 mostrando seu caderno. No momento do vídeo ele foi o único que não sentou logo para
67 assistir, pois ficou um bom tempo correndo pela sala e brincando com seu carrinho. Por um
68 instante, Denis foi para frente da televisão, de forma a atrapalhar a visão dos colegas, mas

69 Evando logo lhe entregou um caderninho e esta ação fez com que Denis sentasse perto do
70 colega, segurando o caderno e assistindo o filme. Esperei que a professora fizesse algo além
71 de pedir para Denis sair da frente porque estava atrapalhando os colegas. Porém, veio de uma
72 criança a atitude de fazer com que Denis deixasse de interagir apenas com o brinquedo, mas
73 sentasse ao seu lado para assistir o filme. Passei a notar que Evando tinha um cuidado especial
74 com Denis e que este, ao receber a atenção do coleguinha conseguia parar na sala e se
75 concentrar em algo.

76 Enquanto as crianças assistiam ao vídeo, por um momento a concentração foi
77 cortada com a chegada de um menino, o qual foi acolhido por uma coleguinha que se dirigiu a
78 ele e o fez sentar perto dela para assistir também. Mais uma vez observei que as próprias
79 crianças acolhiam seus pares, uma ação que eu esperava da professora, e ao mesmo tempo me
80 surpreendia com o que via.

81 Voltei novamente minha atenção para Denis e Evando, pois os dois entraram em
82 conflito, fiquei admirada, pois até o momento Evando sempre estava atento a Denis e sem
83 conflitos, os dois se empurraram e um dos colegas logo gritou pela professora: “Tia, eles tão
84 brigando!”, bastou a professora olhar e eles pararam.

85 Enquanto o vídeo passava, eu troquei de posição na sala e fui sentar próximo às
86 crianças, pois notei que a atenção para o vídeo já não era a mesma do início e as cenas de
87 interação iam cada vez aumentando. Uma menina parou de assistir e começou a fazer gestos
88 para a colega que correspondia com risos. Quatro crianças sentadas na terceira fileira de
89 cadeiras faziam cócegas umas nas outras. Mais uma vez Denis entrava em conflito com
90 Evando e a professora interrompia os dois trocando Denis de lugar. Após esta atitude da
91 professora, Denis desistiu de ficar no meio dos colegas assistindo o vídeo, colocou sua
92 mochila na cabeça e começou a andar em volta dos colegas chamando-lhes a atenção. Ele
93 observou que tinha um coleguinha sentado brincando com um boneco de brinquedo, e por
94 isso Denis parou, riu e pediu o brinquedo, seu colega o entregou e por um instante ele ficou
95 quietinho novamente. Com o passar do tempo eu percebia que o vídeo não era mais
96 interessante e que Denis estava constantemente buscando interagir de seu modo, porém
97 sempre resultava em conflito. Seu colega que havia lhe emprestado o brinquedo tomou-o de
98 volta, por conta disso, Denis se distanciou e sentou sozinho no chão, no canto da sala, mas em
99 pouco tempo voltou novamente para frente da televisão e alguns coleguinhos gritavam para
100 ele sair da frente da TV. Fui notando que momentos de interação faziam bem a Denis, ele
101 ficava calmo e alegre, porém, quando aconteciam os conflitos ele acabava ficando sozinho.

102 Já havia se passado trinta minutos do vídeo, as crianças estavam inquietas, poucas
103 prestavam atenção, elas riam, imitavam animais que viam no desenho que assistiam, faziam
104 cócegas, gestos... E mais uma vez Denis tentou interagir novamente: observei-o pegando uma
105 folha de papel em branco, depois ele saiu andando entre os colegas e pedindo que alguém
106 fizesse um avião de papel para ele. Passou pela professora e ela disse que não sabia, então ele
107 saiu zangado, digo, decepcionado, deu até vontade de chamá-lo para perto de mim e tentar
108 ajudá-lo, mas uma colega maior do que ele chamou-o e resolveu fazer o avião. Foi incrível
109 como Denis saiu feliz pela sala brincando com o avião de papel – um papel dobrado, um
110 pouco amarrotado, mas para ele era um avião.

111 Diante do que presenciei pude perceber a solidariedade da colega e de outros que
112 ajudaram Denis. O caráter solidário das crianças era marcante, a vontade de ajudar, de ficar
113 perto um do outro era mais evidente do que a vontade de ficar do lado da professora. Denis,
114 neste dia de observação, foi acolhido na sala por meio da interação com seus parceiros.

115 Nesta primeira sessão senti dificuldade por não conhecer os nomes de todas as
116 crianças. Mas pude notar inicialmente que nas situações envolvendo a acolhida, roda de
117 conversa e brincadeira as crianças interagiam espontaneamente, ora era por causa de algum
118 objeto, ora pela iniciativa delas mesmas através de gestos ou falas, sem que tivesse a ver com
119 o momento da rotina. A observação chegou ao fim porque tive que sair para ir trabalhar e as
120 crianças saíram de sua sala para ir a uma festinha de aniversário na sala da turma ao lado.

2ª Sessão de observação (Sessão 2 – S2)

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34

Data da observação: 7 de Novembro de 2011

Hora de início da observação: 7h30m

Hora de término: 10h30m

Duração: 3 horas

Quantidade de crianças presentes: 21

Iniciei a segunda sessão de observação posicionando-me na lateral da sala. A chegada das crianças acontecia quase igual à sessão anterior, algumas chegavam com as mães, pai, e outras com irmãos. A professora estava colocando as cadeirinhas em círculo no centro da sala para começar o momento da roda de conversa, algumas crianças iam chegando caladinhas, um pouco tímidas e iam sentando.

No momento da acolhida tratei logo de procurar alguma cena envolvendo interação e fiquei observando três meninos empolgados olhando os cartazes fixados na parede, bem no alto, acima da lousa, que pertenciam à turma do 5º ano da tarde. Os cartazes tinham desenhos de carros e bicicletas, e enquanto a professora organizava a sala, esses três meninos iam mostrando para o outro o que viam e ficavam dizendo: “Aquele carro é do meu pai!” (risadas), “Aquele bicicleta é minha!” (risadas). Juntos eles usavam a imaginação observando os desenhos nos cartazes. As crianças que chegavam eram atraídas pelos três meninos que apontavam para os cartazes e conversavam.

Após este momento, a professora chamou as crianças para a roda de conversa. Eu imaginava a roda de conversa diferente da que eu via, pensava num grupo de crianças dialogando, contando histórias de seu dia-a-dia... Mas o momento acontecia da seguinte forma: A professora começava a cantar uma música fazendo gestos para as crianças imitarem, mas algumas não imitavam. O momento da roda de conversa se tornava a situação em que as crianças se interessavam em tocar o colega do lado, chamar atenção da turma ou até mesmo dar gargalhadas. No círculo de crianças, duas meninas faziam carinho uma na outra pegando as pontinhas do próprio cabelo e passando levemente na orelha. Enquanto isso, Denis e um coleguinha ficaram de costas para a professora que continuava cantando, os dois passavam a mostrar o caderno para o outro, assim como algumas imagens contidas no caderno – esta relação foi uma das mais demoradas entre as crianças e aos poucos fui notando que elas queriam brincar e se dispersavam da posição que estavam no centro da sala. Duas meninas seguiram o mesmo comportamento da dupla de meninos e também ficaram de costas para a professora e demais colegas, arrumaram uma bolinha e ficaram brincando, batendo a bolinha na cadeira. Notei que das vinte e uma crianças presentes, apenas quatro cantavam a música “A

35 barata” com a professora. Para o restante da turma o momento virava uma grande brincadeira,
36 algumas faziam cócegas umas nas outras e os meninos brincavam manuseando seus cadernos.
37 Diante da animação e barulho das crianças, a professora começou a cantar a música “Silêncio,
38 silêncio, a tia vai falar...”. Começava o momento da contação de história.

39 As crianças já estavam há uma hora sentadas em círculo e nessa organização
40 aconteciam as interações. A professora contava a história dos sete gatinhos, enquanto a
41 maioria das crianças não estava atenta, calada e sentada do jeito que ela pedia para ficarem.
42 Denis saiu da cadeira e começou a imitar um gatinho arrastando-se pelo chão e chamando seu
43 colega. Sua ação foi interrompida, pois a professora o mandou sentar. Fernanda tentou se
44 aproximar da amiguinha do lado, ficou fazendo carinho em seu cabelo e admirando-a,
45 levantou-se, ficou de frente à amiga e sorriu para ela, mas não teve a atenção desejada.
46 Fernanda fez cara de mau, pegou sua cadeirinha e saiu do círculo, afastando-se dos colegas.
47 Enquanto havia crianças que interagiam com seus pares, também havia aquelas que
48 permaneciam sentadinhas ouvindo a professora, foi aí que voltei minha atenção para Rayane,
49 uma menina que até o momento não tinha interagido com ninguém, e estava dormindo em sua
50 cadeira. Neste instante, chegou outra professora que ajudava a professora titular da turma,
51 convidou Rayane para ir embora, e a menina falava sonolenta: “Quero escola, quero escola”.
52 Mas a professora a colocou no colo e foi deixá-la em casa.

53 Após a história, a professora pediu para as crianças sentarem no chão para fazer
54 uma atividade de reconhecimento do nome. Fichas com nomes de todas as crianças foram
55 distribuídas no chão e a professora iniciou chamando uma a uma para identificar seu nome.
56 De vez em quando ela dava algumas coordenadas como: “Olhe para a primeira letrinha!
57 Procure!”. Vi esta atividade como uma boa oportunidade para as crianças interagirem não só
58 com a professora, mas entre si.

59 Wesley foi o primeiro a ser chamado para reconhecer o nome, ele procurou,
60 procurou entre as fichas e pegou uma ficha que não era do seu nome, foi aí que uma
61 coleguinha se aproximou para ajudar falando: “Está perto do meu, Wesley! Mas a professora
62 logo interrompeu dizendo: “Só ele tem que procurar!”. Como o menino não conseguiu, a
63 professora pediu-lhe que voltasse para seu lugar e observasse melhor, depois ela o chamaria
64 novamente. Esta atividade fazia com que as crianças que reconheciam seu nome ficassem
65 mostrando as letras para o colega do lado. A professora pedia que as crianças mostrassem as
66 letrinhas, mas Wesley ficava sozinho, sem interagir, e sem conseguir encontrar a ficha
67 contendo seu nome, foi aí que Denis tentou ajudá-lo dizendo: “É esse o seu nome, achei!”.
68 Era interessante perceber a vontade dos colegas em ajudar Wesley a encontrar seu nome. Em

69 momentos antes, a professora tinha pedido para deixarem Wesley procurar sozinho, mas
70 Denis aproveitou que a professora estava dispersa e logo ajudou o colega.

71 Após uma hora e quinze minutos na atividade de reconhecimento do nome, a
72 professora distribuiu mesinhas pela sala para as crianças fazerem uma tarefa contida na
73 apostila. A mesma entregou às crianças caixas de lápis de cor para pintarem um boneco e em
74 seguida colar seu nome. Esta situação envolvia a troca de lápis de cor entre as crianças, elas
75 experimentavam cores, riam, e mostravam sua pintura para a outra. Notei a espontaneidade
76 das crianças em darem sua opinião. Um menino falou “Tá feio!” depois de ver o que o colega
77 pintou. Os grupos de crianças de cada mesinha faziam sua atividade com a ajuda dos
78 parceiros, e a professora estava pegando material no armário, enquanto as próprias crianças
79 faziam tudo só. Alguns grupos de meninos acabavam em conflito porque um riscava a
80 apostila do outro. E apenas nessas ocasiões chamava a atenção da professora que acabava
81 trocando um menino de lugar.

82 Um grupo de quatro meninas me chamou a atenção: Elas resolveram pintar o
83 desenho embaixo da mesinha, e assim organizaram seu espaço diferente das outras crianças
84 para interagir, as quatro estavam animadas fazendo sua tarefa quando a professora as
85 interrompeu e pediu para se ajeitarem.

86 Em todos os grupos era possível visualizar as interações. Aos poucos, quem
87 terminava de pintar começava a correr pela sala e mais uma vez a brincadeira possibilitava
88 novas interações. A iniciativa de uma ou duas crianças contagiava os outros. Denis colocou
89 uma toalha no rosto, disse que era o lobo e foi correr atrás dos colegas. Neste momento,
90 apenas oito crianças faziam a tarefa e treze estavam correndo pela sala, brincando de lobo. A
91 professora ficava inquieta com o que via e pedia para pararem.

92 Após o lanche, as crianças continuaram sua tarefa na apostila, em seguida, a
93 professora recolheu as mesinhas. Por fim, percebi que apenas Viviane ficou sem interagir e
94 foi a última a terminar sua tarefa, notei que um menino chamado João aproximou-se dela, mas
95 a professora logo recolheu a apostila de Viviane e João se afastou.

96 À medida que as crianças iam terminando a atividade, a professora ia entregando
97 as mochilas e seus pais a levavam para casa.

3ª Sessão de observação (Sessão 3 – S3)1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34**Data da observação:** 11 de Novembro de 2011**Hora de início da observação:** 9h45m**Hora de término:** 11 horas**Duração:** 1h15m**Quantidade de crianças presentes:** 20

Neste dia cheguei à escola após o recreio das crianças, encontrei o espaço da sala organizado de forma diferente dos outros dias. Mesmo a sala contendo um amontoado de carteiras encostadas à parede, a mesma estava organizada em cantinhos feitos com as cadeirinhas envolvendo as crianças. Em cada cantinho tinha um grupo de crianças sentadas no chão brincando com blocos lógicos e outras pecinhas. Um fato marcante é que neste dia o barulho na sala era diferente dos outros dias, algumas crianças batiam as pecinhas nas cadeiras, na porta, no chão, a agitação era imensa e elas pareciam apreciar o barulho.

Um cantinho foi formado na sala por três crianças, elas mesmas pegaram suas cadeirinhas, arrastaram-nas para a lateral da sala e entraram no círculo de cadeiras. As crianças estavam concentradas, brincando de encaixar formas geométricas. Após brincar com formas geométricas, duas crianças começaram a empilhar blocos, uma ajudando a outra, cada uma colocava uma peça e cada vez que uma pecinha caía elas riam e batiam palmas. Outra criança observava de longe esta cena e logo juntou uns bloquinhos e começou a empilhar imitando os colegas. Visualizei que em todos os cantinhos as crianças brincavam com blocos e estes cantinhos foram feitos por elas. Observei que a professora deixou os grupos livres e de vez em quando se ouvia risadas e palmas.

A presença do brinquedo fez as crianças transformarem seu espaço, pois até sua organização era diferente dos outros dias. Depois de certo tempo, notei três duplas de crianças brincando com os blocos, as outras deixaram seus cantinhos e corriam por todos os lados da sala. Quando a professora avisou que estava na hora de guardar os brinquedos, as crianças ficaram mais agitadas, mas a agitação se transformou em alegria, pois um grupo tomou a iniciativa de juntar os brinquedos numa caixa, as outras crianças viram e correram para ajudar, a colaboração foi intensa. A ação de juntar os brinquedos virou mais uma brincadeira, elas empurravam a caixa dos brinquedos, enquanto outras organizavam as cadeiras de seu jeito. Tudo acontecia na maior agitação, me parecia que a turma da creche era outra naquele dia, mas tudo porque estavam brincando mais e transformando a sala do seu jeito. A professora sentia dificuldade de controlar a turma. E em meio à agitação não havia só alegria, de vez em quando alguma criança chorava porque um colega tinha lhe machucado.

35 A colaboração da turma transformou a sala e resultou num lugar organizado com
36 quatro mesinhas e suas cadeiras, as crianças foram se sentando, algumas ainda conversavam e
37 outras brincavam. Um grupo próximo a mim interagiu brincando de colocar uma mão em
38 cima da outra, mesmo sem a presença do brinquedo, a brincadeira continuava.

39 Agora, nesta organização, as crianças permaneciam fazendo muito barulho,
40 conversavam muito, eu não conseguia captar as falas com clareza, e a professora, um pouco
41 impaciente, começou a cantar a música “Silêncio, silêncio que a tia vai falar...”, mas de nada
42 adiantou. Chegou o momento da atividade direcionada pela professora, enquanto ela
43 entregava a atividade, uma menininha estava chorando porque discutiu com seu colega, a
44 professora foi até eles e separou-os. Fiquei atenta à menina que chorava e em instantes,
45 Evando aproximou-se dela, pegou seus braços e começou a fazer movimentos, com isso a
46 menina parou de chorar e começou a rir, e mais uma troca entre pares e uma nova brincadeira
47 se iniciava de maneira espontânea.

48 Neste dia, nenhuma criança estava passiva, elas conversavam mais, havia mais
49 conflitos, gritos, choro, risadas, imitação... Ficou difícil atentar-se a algumas cenas de
50 interação e percebi que duravam pouco tempo. A professora conseguiu, enfim, controlar a
51 turma entregando as apostilas para uma atividade de cobrir o nome, mas na ocasião as
52 crianças ficavam folheando a apostila e mostrando para o outro o que estavam pintando,
53 enquanto a professora explicava o que deveriam fazer que era cobrir o nome e pintar um
54 desenho.

55 Nesta sessão de observação percebi que as interações entre pares aconteciam com
56 mais intensidade do que a interação entre professora e criança. Os momentos marcantes de
57 hoje, onde notei mais interações foram nas brincadeiras, nos cantinhos e a organização das
58 crianças nas mesinhas nos momentos das atividades. Durante a atividade da apostila que as
59 crianças estavam fazendo, notei que a professora conseguiu passar em cada grupo explicando
60 o que deveria ser feito e por poucos minutos as crianças ouviam com atenção e ela prosseguia
61 explicando grupo a grupo.

4ª Sessão de observação (Sessão 4 – S4)

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34

Data da observação: 24 de Novembro de 2011

Hora de início da observação: 7h30m

Hora de término: 11 horas

Duração: 3h30m

Quantidade de crianças presentes: 20

A sala da creche estava com a mesma organização dos dias anteriores, havia várias carteiras acumuladas de um lado da parede e no centro, um círculo de cadeiras pequenas. As crianças iam chegando e sentando nas cadeirinhas. Hoje, na acolhida, a professora não se encontrava na sala para receber as crianças, nos outros dias ela guardava as mochilas de quem ia chegando. Mas diferente dos outros dias, quem estava na sala na companhia das crianças eram duas mães sentadas ao lado de seus filhos. A professora tinha ido à biblioteca pegar material para iniciar sua aula.

Posicionei-me na lateral da sala e fiquei observando as crianças sentadas em círculo, logo, a professora chegou e começou a cantar com a turma. Percebi que havia troca de olhares entre as crianças, elas cantavam alegremente a música de bom dia, faziam gestos e sorriam para os colegas do lado. Após a música, um menino e uma menina começaram a brincar com os pés, batendo-os no chão, mas no mesmo instante a professora pediu para pararem, pois estava fazendo a chamada das crianças. A interação entre pares era interrompida pela professora.

Iniciou o momento da contação de história. A posição das crianças era a mesma. Enquanto a professora contava a história observei que as interações aconteciam em dupla, o contato era com o colega do lado direito ou do lado esquerdo. Fernanda abraçava a colega e fazia-lhe cócegas, a mesma correspondia e convidava-a para brincar. Fernanda virava para o outro lado e acariciava a coleguinha que estava mordendo o dedo do pé, então, começava a imitá-la. Era fácil notar as crianças fazendo carinho umas nas outras no momento da contação de história, além disso, as risadas faziam parte do perfil da turma naquele instante. Umas passavam a mão no cabelo da outra e outras acariciavam o pescoço, era o caso da Fernanda, ela gostava de fazer carinho no pescoço da colega e depois dizia: “Agora, faz em mim!” Tentei registrar esse momento com foto, mas a professora pediu para ouvirem a história com atenção, e isso fez as crianças pararem de interagir.

Ainda no momento da história, um casal de crianças conversava sobre seus pais. A menina falava: “Minha mãe e meu pai é mais forte!”, o outro dizia: “É meu pai e minha mãe que é mais forte!”. A conversa resultou em conflito, pois se empurraram, mas

35 rapidamente os dois ficaram atentos à professora que colocou vários livros infantis no chão. O
36 interessante é que a turma ficou mais atenta nessa hora, foi grande a empolgação para pegar
37 um livro no meio da roda.

38 Pude observar vários momentos de interação movidos pela presença de livros
39 infantis na sala. Cada criança com o livro na mão mostrava-o para o colega do lado. Esta
40 atividade provocou curiosidade nas crianças e muitas delas se levantavam da cadeira e iam
41 mostrar seu livro para um colega que estava distante. Classifiquei este momento como um dos
42 melhores desde quando elas entraram na sala, havia concentração e admiração pelo livro, o
43 qual era compartilhado entre pares. Denis estava calmo, diferente dos outros dias, e folheava o
44 livro entusiasmado, mostrando os animais para os colegas.

45 Era impressionante como o contato com o objeto, o concreto, mudou por alguns
46 instantes o perfil da turma. Já estava com uma hora e meia de observação, as crianças
47 permaneciam sentadas em círculo, as interações aconteciam nesta organização, partia das
48 próprias crianças a iniciativa de uma conversa, quase sempre com aquela do lado.

49 Na atividade seguinte, a professora pediu que as crianças sentassem no chão, elas
50 adoraram, rapidamente ficaram bem próximas umas das outras, o contato foi bem maior. A
51 professora colocou no chão, peças de um jogo de meios de transporte e começou a explicar,
52 mas as crianças ficavam se empurrando, foi aí que a professora acabou entregando as peças
53 do jogo. Neste momento, a roda de crianças que se mantinha desde o início se desfez, a turma
54 se dividiu pela sala em duplas, trios e grupos de quatro pessoas. Em todo espaço da sala tinha
55 crianças pelo chão brincando com as peças do jogo dos meios de transporte. A brincadeira era
56 marcante por todos os lados. Percebi o seguinte: Duas meninas organizaram seu espaço e
57 criaram um cantinho cercado por cadeiras embaixo do birô e neste cantinho as duas
58 brincavam com as peças. O jeito de Evando me chamou a atenção, ele e Denis foram até um
59 menino que já fazia tempo que estava sozinho, sentado no chão e chorando. Evando pegou na
60 mão desse colega e perguntou: “Tu quer brincar mais nós?” Com isto, o menino parou de
61 chorar e foi brincar com os colegas correndo por toda a sala. Fiquei pensando na sensibilidade
62 das crianças, isso era muito evidente, este sentimento estava presente sempre que alguém
63 chorava, pois a iniciativa de se importar com o outro partia inicialmente das crianças.
64 Acontecia tanta interação nesse momento que senti falta de uma filmadora, pois estava
65 perdendo muitos episódios. De vez em quando eu ouvia a pergunta: “Vamo brincar, vamo?”.

66 Quando o círculo de cadeiras foi desfeito, as crianças exploraram todos os espaços
67 da sala. Todas saíram para o recreio na maior alegria. E ao retornar, estavam mais agitadas.
68 As interações eram constantes. A professora conseguiu atenção da maioria da turma ao

69 entregar tampinhas de garrafas pet. Ela solicitou que criassem uma casinha com as cadeiras e
70 formou-se um quadrado com as cadeiras fazendo de conta que era uma casa, em seguida,
71 nesse espaço, as crianças com tampinhas nas mãos brincavam livremente, pois a professora
72 deixou a turma à vontade. Por conta disso, em pouco tempo nem todas estavam no espaço que
73 a professora chamava de casinha, uma dupla estava debaixo do birô e um trio de meninas
74 estava na lateral da sala brincando de empilhar. As interações aconteciam através da
75 brincadeira e o espaço ia sendo transformado durante esta atividade.

76 Nesta sessão de observação eu procurava momentos de mediação da professora,
77 foi aí que percebi quando a mesma sentou com dois meninos e mediou a interação, ela fez a
78 demonstração de como poderiam brincar com as tampinhas, não era uma imposição, foi bom
79 observar que ela sentou junto às crianças, brincou com elas e depois observou-as montando do
80 seu jeito. A professora assumiu essa atitude em todos os grupos, ela sentava no chão e
81 mostrava às crianças regras de um jogo com tampinhas. A concentração estava presente e
82 todos continuavam jogando com as tampinhas, contando e empilhando. Nesse dia, a
83 professora brincou com todas as crianças e quando ela ensinava uma forma diferente de
84 brincar com as tampinhas, as crianças tentavam e quando conseguiam batiam palmas,
85 gritavam de alegria, e assim, a professora prosseguia para outro grupo, observava o que elas
86 faziam e ensinava outra regra de brincar com tampinhas de garrafas pet.

87 Após este momento, as crianças foram convidadas a fazer uma tarefa, aos poucos,
88 a professora ia sentando uma a uma em carteiras. Em seguida, tentou-se explicar a tarefa, mas
89 as crianças mudaram de comportamento e faziam muito barulho, vários conflitos aconteciam.
90 As apostilas de atividades das crianças foram distribuídas para que dessem um colorido num
91 desenho. As interações continuavam acontecendo através da empolgação em mostrar o que
92 estavam escrevendo e pintando. Tinha criança que ajudava a outra a fazer a tarefa, uma delas
93 foi Andreia que ajudava o colega a fazer seu nome na atividade e o mesmo ficava satisfeito.

94 Denis e Evando passaram a maior parte do tempo juntos, era grande a
95 cumplicidade entre os dois. Evando falava: “Tia, ele é meu amigo!” e em seguida abraçava-o.

96 Os pais chegavam para pegar as crianças. E enquanto alguns pais não chegavam, a
97 mochila virava um brinquedo, as crianças a rodavam, a jogavam para cima e mostravam para
98 os colegas. Fiquei na sala até a última criança sair. Neste dia notei que elas brincaram muito e
99 nem se importaram com a minha presença, era como se eu não estivesse ali.

5ª Sessão de observação (Sessão 5 – S5)

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34

Data da observação: 30 de Novembro de 2011

Hora de início da observação: 7h30m

Hora de término: 11 horas

Duração: 3h30m

Quantidade de crianças presentes: 20

Iniciei a observação percebendo que hoje a professora tem uma ajudante, outra professora que vem geralmente nas quartas-feiras. Como das outras vezes, entrei na sala, sentei-me recostada à parede, numa posição que ficasse próxima às crianças. O momento da acolhida foi marcado pela presença das professoras recepcionando as crianças e conduzindo-as às cadeiras que estavam organizadas em círculo no centro da sala. As crianças seguiam esta organização comum em todos os dias para o momento da roda de conversa direcionado por uma professora.

A professora iniciou a rotina do dia propondo uma roda de conversa através de perguntas feitas à turma. Começou perguntando por que uma das crianças havia faltado no dia anterior. Daí em diante, outras crianças foram contando o que viram antes de vir para a escola. A roda de conversa durou apenas cinco minutos, pois muitas crianças não conversavam neste dia, a fala era mais da professora.

Em seguida, fiquei observando a turma cantando junto com a professora, as crianças estavam muito animadas, mas em pouco tempo algumas ficaram dispersas, pararam de cantar e ficaram mexendo com o colega do lado. Como das outras vezes: as interações iam acontecendo a partir do momento da acolhida e se intensificavam quando as crianças sentavam na rodinha organizada na maioria das vezes pela professora. O colega mais próximo, do lado direito ou esquerdo, era o primeiro a ser estimulado por outra criança através de gestos ou palavras.

O momento da contação de história iniciou com a música “Silêncio, silêncio, que a tia vai falar...” E assim, a turma ficou calada para ouvir a professora, mas em pouco tempo, se ouvia as expressões: “Tia, quero ver o lobo!” “Tia, quero ver as ovelhinhas!”. Porém, a professora mandava ficarem calmos que depois ela ia mostrar. Nesse momento só havia interação com a professora. Quando estava no meio da história, as interações entre pares começaram, uma criança levantava da cadeira e outra gritava: “Sai da frente que eu quero ver o livro do lobo!”. Ao terminar a história, a professora entregou o livro para as crianças irem passando uma a uma sem saírem das cadeirinhas que estavam em círculo, mas não funcionou do jeito que se propunha, nessa hora, as trocas entre crianças foram intensas, elas não se

35 aguentaram, levantaram-se e foram até a primeira criança que folheava o livro, afinal, era um
36 livro para vinte crianças e as últimas não tinham paciência de esperar sua vez. Notei a
37 empolgação da turma para ver as imagens contidas no livro e os diálogos eram constantes.
38 Minha dificuldade foi registrar as falas de algumas duplas, pois havia muito barulho e
39 inquietação.

40 Após uma hora na sala, na mesma posição – em círculo, a inquietação resultou em
41 brincadeira, os meninos começaram a correr em volta da roda e as outras crianças desfaziam o
42 círculo de cadeiras do meio da sala. Considerei este momento como uma libertação para elas,
43 percebi que a colaboração entre pares gerava uma nova organização da sala, as cadeirinhas
44 eram encostadas na parede para que o espaço ficasse livre a fim de correrem. A empolgação
45 dos pequenos durou pouco, pois a professora pediu que parassem de correr e sentassem em
46 círculo no chão.

47 Iniciou-se uma atividade planejada pela professora. Dois cartazes foram colocados
48 no chão, em um havia o desenho da lua com estrelas e no outro, o desenho do sol. O motivo
49 era explicar o que se faz durante o dia e o que se faz à noite. As crianças se alegraram,
50 deitaram no chão e começaram a tocar os cartazes, mas a professora pediu que se afastassem e
51 que não queria ninguém deitado no chão. A maior parte da turma conversava sobre os
52 cartazes, umas diziam que a lua era bonita e outras diziam que o sol era mais bonito. A
53 exploração dos cartazes acabou porque a professora logo os recolheu e entregou papel e lápis
54 para desenharem o sol e a lua. Refletindo sobre a cena, percebi que nas atividades planejadas
55 pela professora, logo as interações entre pares eram passageiras, pois eram interrompidas.

56 Ao terminar a atividade de desenho e pintura proposta pela professora, as crianças
57 saíram de seus lugares e brincaram livremente pela sala, umas imitando animais, outras
58 fazendo de conta que eram monstros e paralelo a isso, cinco meninas arrastavam as
59 cadeirinhas dizendo que iam fazer uma casinha, enquanto outras imitavam um boi, rastejando-
60 se e comendo farelos de xilitos – salgadinhos de milho – pelo chão. Enquanto isso, a
61 professora tentava controlar a turma e como citei no início que nesse dia tinha duas
62 professoras, a outra era uma espécie de auxiliar, ela estava elaborando tarefinha e de vez em
63 quando era solicitada a pegar algo na secretaria.

64 Na medida em que eu observava, ficava procurando momentos em que houvesse
65 mediação da professora na interação entre crianças, mas as vezes que isso acontecia eram
66 quando surgiam os conflitos, pois a professora se aproximava, conversava com os envolvidos,
67 o que parecia um calmante, pois logo se tranquilizavam.

68 Diante de tudo o que vi, notei que apenas uma menina chamada Viviane não
69 interagiu em nenhum momento, todos saíram para o recreio e apenas ela ficou sozinha na sala,
70 com alguns minutos a professora retornou e a levou para merendar. Mesmo no momento do
71 recreio eu permanecia na sala e de vez em quando uma criança entrava, se aproximava de
72 mim e ficava olhando minhas anotações.

73 Ao retornar do recreio, a turma foi assistir a um vídeo, na ocasião ficaram
74 quietinhas, sentadas juntinhas em frente à televisão. A professora posicionou-se sentada atrás
75 das crianças. As trocas entre pares começavam a surgir a partir do entendimento do vídeo:
76 quatro crianças diziam que eram um personagem do desenho, teimavam porque uma queria
77 ser o mesmo que a outra, acabaram discutindo, mas a professora chamou a atenção para
78 assistirem o vídeo sem barulho. Ane e Júlia não estavam atentas ao vídeo, as duas passavam o
79 tempo todo fazendo carinho uma na outra. Ane deitava no colo de Júlia, que passava a mão
80 em sua cabeça, as carícias entre os pequenos era muito frequente, o que era difícil observar
81 entre criança e professora. Apenas Fernanda ficou perto da professora, fazendo-lhe carinho,
82 pegando em seus cabelos e passando a mão levemente na perna dela – os mesmos gestos que
83 ela fazia nos coleguinhas de sala. O tocar o outro foi o mais visível neste momento e a turma
84 assistia ao vídeo em silêncio, aqui e ali dava para ver alguém passando a mãozinha na cabeça
85 do outro ou encostando-se ao ombro.

86 A atividade seguinte foi anunciada como a “hora da tarefa”. Formaram-se cinco
87 grupos com quatro crianças em volta de mesinhas. Enquanto a professora entregava as
88 apostilas, um grupo de crianças brincava com as mãos e fazia caretas, elas se divertiam, mas a
89 professora se aproximou e disse: “Se não se comportarem vou separar os três e colocar um em
90 cada mesa!”. A atividade que as crianças começaram a fazer era para cobrir o nome e depois
91 pintar umas estrelas que tinha abaixo. Enquanto elas pintavam, cada grupo em sua mesa, a
92 professora fazia as pontas dos lápis de cor. Fiquei atenta ao grupo de crianças que antes de
93 receber a apostila estava brincando com as mãos, pois se tratava das crianças mais
94 concentradas no momento da atividade de cobrir o nome e pintar estrelas. Vanda, integrante
95 deste grupo, dizia assim: “O meu tá muito bonito! O seu também!” (se referindo ao do
96 colega). Caique ajudava sua colega dizendo: “Tá faltando pintar duas estrelas!”. Este grupo
97 foi o que terminou a atividade primeiro, e algumas crianças pintavam e outras gritavam,
98 enquanto a professora continuava fazendo ponta de lápis e dizia: “Parem de gritar, vocês
99 ficam sem fazer nada, aí atrapalha e quando a mãe de vocês chegar, vocês ficarão atrasados
100 porque também ficam só conversando”.

101 Notei que as interações entre crianças, uma vez ou outra eram interrompidas pela
102 professora. Aos poucos os pais iam chegando e levando seus filhos, sem se despedir da
103 professora.

6ª Sessão de observação (Sessão 6 – S6)

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34

Data da observação: 5 de Dezembro de 2011

Hora de início da observação: 9h30m

Hora de término: 11 horas

Duração: 1h30m

Quantidade de crianças presentes: 23

Cheguei à escola logo após o recreio, entrei na sala da creche, um espaço dividido para as crianças e para os alunos de uma turma de 5º ano que funcionava à tarde, e por conta disso eu sempre encontrava um amontoado de carteiras no final da sala. Procurei um lugar para sentar e apreciar algumas crianças que arrumavam suas cadeirinhas em um dos cantos da sala, formando um quadrado para em seguida sentarem.

Algumas crianças estavam descalças, bem à vontade na sala. Um grupo de sete crianças colava na parede cartões de natal que haviam pintado, cada cartãozinho era fixado próximo a uma árvore de natal feita de papel. A professora observava a ação das crianças e ajudava-as a fixar seus cartões entregando-lhes fita gomada. Como estava na primeira semana do mês natalino notei a empolgação das crianças em ornamentar a sala de maneira simples, mas com cuidado e admiração pelo que faziam e ajudavam a professora a fazer. No dia anterior, elas haviam enfeitado a árvore com bolinhas coloridas, segundo comentário da professora.

Enquanto a professora foi pegar material para outra atividade, as crianças que já estavam nas cadeirinhas, em círculo, levantaram e começaram a pular segurando nas mãos umas das outras, mas foram solicitadas para sentar sem fazer bagunça. A atividade vivenciada pelas crianças estava sendo sobre o reconhecimento das letras, a professora mostrava cartelas com letras e imagens. As cartelas eram apresentadas e a turma animada gritava o nome de cada letrinha. Durante esse momento, Jonas e Evando faziam cócegas um no outro e brincavam com as mãos, do lado desta dupla, estavam mais duas crianças que pararam de ver as cartelas que a professora estava mostrando e começaram a se abraçar. Depois de vinte minutos vendo letras e gritando o nome delas, a turma se dispersava e o barulho tomava de conta da sala. A professora dizia: “Vou guardar as letrinhas porque vocês não querem brincar!”. De onde eu estava eu percebia que há muito tempo as crianças já estavam brincando.

A agitação da turma fez a professora mudar de estratégia: Ela deixou que as crianças pegassem as cartelas que estavam no chão, escolhendo pela letra inicial de seu nome, havia muita interação nesse momento, tinha criança que fazia questão de colocar a cartela

35 pendurada no pescoço do colega, e todas andavam de um lado para o outro mostrando a letra
36 que tinham pegado. A professora deu certa liberdade às crianças que era visível a empolgação
37 em reconhecer as letras. Prosseguindo-se, a professora recolheu rapidamente as cartelas e isto
38 fez a turma ficar mais agitada. Tinha criança brincando com o cadeado do portão, outra
39 imitava animais arrastando-se pelo chão. Por todos os lados se via crianças brincando e a
40 professora tentando controlá-las, a agitação diminuiu porque elas correram para fazer uma fila
41 para ir ao banheiro. Fiquei na sala só com duas meninas que não quiseram ir para o banheiro.
42 Uma perguntou a outra: “Vamo brincar de cachorro?” e juntas riam e imitavam o animal. Aos
43 poucos, as crianças iam chegando do banheiro e pegavam as cadeirinhas e saiam arrastando-
44 as pela sala na maior alegria.

45 Neste dia a turma estava tão agitada que dava para notar a professora sem saber o
46 que fazer. As trocas entre pares se intensificavam, era muita cena de brincadeira, mas
47 também, muitos conflitos e choro ao mesmo tempo. Pensei que se tivessem brinquedos
48 naquele espaço com organização em cantinhos poderia ajudar bastante a professora a manter a
49 harmonia do grupo. A professora acabou dizendo em tom alto: “Só vai pra casa quem fizer a
50 tarefinha no capricho e parar de fazer barulho!”.

51 Após alguns minutos, as crianças estavam sentadas em cadeiras grandes e fazendo
52 a “tarefa da minhoca”. Observando aquela cena comecei a refletir que as crianças, naquele
53 dia, só tiveram acesso a objetos no momento da atividade com as cartelas, mas ao passar esse
54 momento, elas batiam nas carteiras, faziam do birô uma casinha para brincar... Enfim, percebi
55 a turma caladinha a receber seus lápis de cor para pintar uma minhoca, após cantarem a
56 música da minhoca. Em poucos instantes os pais chegaram para levar as crianças.

7ª Sessão de observação (Sessão 7 – S7)

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33

Data da observação: 8 de Dezembro de 2011

Hora de início da observação: 7h30m

Hora de término: 11 horas

Duração: 3h30m

Quantidade de crianças presentes: 20

De onde eu estava sentada, numa cadeira pequena na lateral da sala, iniciei minhas anotações. Na acolhida, as crianças chegavam e se dirigiam à sua cadeirinha na roda no centro da sala. Algumas estavam de uniforme da escola, outras não. O primeiro momento da rotina acontecia com a professora dando bom dia e com as crianças na rodinha, como de costume.

Na contação de história, dificilmente todas estavam atentas. Percebia uma dupla que se abraçava, mexia no cabelo uma da outra e conversava constantemente. Após a história, a professora solicitou que fizessem uma fila para ir ao banheiro. Fiquei na sala aguardando as crianças voltarem, aos poucos iam chegando, e as mesmas ficavam na sala em minha companhia, o fato é que elas já estavam tão acostumadas comigo que faziam de conta que eu não estava ali. Percebi que as crianças aproveitavam para brincar de correr pela sala enquanto a professora estava fora. Apenas Viviane, a menina mais calma e calada da turma, não interagia nesse momento, ela estava encostada na parede só observando os coleguinhas correrem. As vezes que observei Viviane interagindo era quando a professora lhe chamava para participar de algum momento.

Hoje, eu estava sentindo muita dificuldade em descrever cenas de interação ou até mesmo de elencar essas cenas. Tudo acontecia muito rápido, até as fotos que eu tirava não saíam boas porque as crianças se movimentavam demais, mais uma vez senti vontade de filmar tudo o que estava acontecendo na sala, mas não tinha como. Enquanto as crianças corriam, riam e brincavam de disputar quem gritava mais alto, a professora estava pegando livros infantis que ficavam trancados num armário na sala, enquanto isso eu procurava episódios duradouros de trocas entre crianças, mas era difícil.

As crianças se aquietaram quando a professora sentou no chão e as chamou para uma atividade em que uma a uma deveria se dirigir ao centro da roda e pegar o livro que tinha seu nome. Mais uma vez não aconteceu como a professora planejou, as crianças tinham pressa de pegar um livro e ela acabou distribuindo-os para folhearem livremente. Agora, o contato com os livros estava sendo o motivo das interações. Fernanda, com um livrinho na mão, batia na perna da colega, mostrava-lhe uma imagem e dizia alegremente: “Óia, óia a menina!”.

34 Espalhadas pela sala, deitadas no chão, sentadas, as crianças folheavam seu
35 livrinho. A professora disse que ficassem à vontade, podia deitar com a barriguinha no chão,
36 podia ler sentado, sozinho ou pertinho do colega. Era incrível como parecia outra turma, todas
37 as crianças estavam atentas, vendo o livro e pintando algumas cenas. No cantinho preferido
38 das crianças, abaixo do birô - o ponto de encontro para a interação - duas meninas
39 manuseavam o livro e diziam: “Vai chover, fica aqui embaixo senão você vai se molhar!”
40 (Para elas, aquele birô era uma casinha). Rayane se aproximou das colegas e uma delas disse:
41 “Fasta aí pra caber ela, cabe nós três!”... E eu estava encantada com o que via, pena que a
42 professora não percebia os detalhes. E as três meninas eram as mais concentradas, só saíram
43 debaixo do birô quando a professora as chamou para merendar.

44 Após o recreio, a professora convidou as crianças a fazerem casinhas com as
45 cadeiras e demorou pouco para os pequenos pegarem cadeiras e organizarem em quadrados
46 pela lateral da sala e pelos cantos das paredes. Elas diziam: “Tia, as casinhas estão feitas!”. A
47 colaboração era evidente. Em seguida, a professora virou uma caixa de brinquedos no meio da
48 sala e pediu que as crianças escolhessem alguns para levar até suas casinhas. Apenas em uma
49 casinha não acontecia interação entre pares, era onde Viviane estava. Lembro de uma vez que
50 a professora me disse: “A Viviane é assim, calada, só fala se a gente falar com ela, só faz o
51 que a gente pede, do jeito que deixar, ela fica”. A maioria das crianças criou suas casinhas de
52 cadeiras sem a ajuda da professora e formaram-se grupos cercados por cadeirinhas pelo chão,
53 foi quando notei a professora fazendo a casinha da Viviane, nenhum colega se aproximou
54 dela, então a professora pegou-a no colo e colocou-a em sua casinha e depois ela mesma
55 escolheu os brinquedos e colocou-os entre as pernas de Viviane. Todas as crianças brincavam
56 juntas, menos Viviane, que de vez em quando parava de brincar e olhava para seus colegas.

57 A professora passava por cada grupo de criança e brincava também, montando
58 pecinhas. Voltei minha atenção para Viviane que diferente das outras crianças não pode
59 contar com a presença da professora em sua casinha para brincar com ela, mas fiquei curiosa
60 para ver se a menina ia interagir ou não até o final dessa atividade. Foi aí que vi o primeiro
61 sorriso no rosto de Viviane desde a minha primeira sessão de observação nessa turma, o
62 motivo? Ane se aproximou e entregou-lhe uma peça de brinquedo e as duas trocaram olhares
63 e pecinhas. Então, ouvi a voz da professora: “Já se passaram quinze minutos, acabou a
64 brincadeira, vamos desfazer as casinhas!” Isto fez Viviane ser a primeira a levantar e ficar
65 séria, próximo à porta.

66 Neste momento, fiquei pensando sobre o valor da interação entre pares, os
67 resultados que pode gerar numa criança... Minha atenção se voltou para Viviane, pois naquele

68 instante em que ela estava com um semblante triste perto da porta, sua colega Helane chegou
69 de repente e deu-lhe um abraço. Nossa! Como a sensibilidade de uma criança pode ser maior
70 que a de um adulto e pode arrancar um sorriso espontaneamente, basta se importar com o
71 outro e mostrar que ele existe para compartilhar... Daquele momento em diante, Viviane
72 sentou-se ao lado de suas colegas para fazer uma atividade e interagia com um rostinho
73 alegre, embora tímido.

74 No momento da tarefa – uma atividade de pintura da palavra “respeito” e de uma
75 cena que represente isso – Jane, fazia questão de se levantar e mostrar sua pintura para a
76 colega, aliás, todas as crianças mostravam primeiramente para o colega do que para a
77 professora. A opinião do coleguinha era muito importante. De vez em quando eu ouvia: “É
78 para pintar assim, não é assim não!”, “Oh! Como tá bonito, oh!”.

79 Os pais chegaram e as crianças iam entregando a apostila e saindo.

8ª Sessão de observação (Sessão 8 – S8)

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34

Data da observação: 13 de Dezembro de 2012

Hora de início da observação: 7h30m

Hora de término: 9 horas

Duração: 1h30m

Quantidade de crianças presentes: 23

Cheguei à sala e posicionei-me na lateral próximo à porta, notei que havia poucas crianças, de início dezesseis tinham chegado, uma mãe estava sentada do lado de seu filho e duas adolescentes também estavam sentadas ao lado de seus irmãos pequenos. A professora preparava uma atividade para entregar às crianças, enquanto isso, duas garotinhas brincavam no meio da sala, chamando a atenção dos colegas. De repente, ouvi a voz da professora: “Vou separar vocês, pois vocês estão muito agitadas hoje!”.

Ao saudar as crianças com um “bom dia”, a professora começou a cantar, em seguida, teve uma conversa rápida sobre as férias que se aproximavam, e logo entregou à turma uma “tarefinha”, era uma folha contendo um anjinho para as crianças pintarem e depois colar algodão na imagem.

Hoje, diferente dos outros dias, não havia um amontoado de carteiras no final da sala, pelo contrário, todas as carteiras da turma do 5º ano da tarde estavam distribuídas formando um quadrado acompanhando as paredes, e não tinha mais na sala as mesinhas e cadeiras pequenas, as quais eu sempre encontrava organizadas em círculo. As crianças estavam sentadas nas carteiras. Ao entrar em campo, a professora logo me informou que a aula iria terminar mais cedo, pois as turmas do ensino fundamental estavam fazendo as avaliações finais, e por isso as crianças da creche também iam fazer uma tarefa e quem fosse terminando podia ir embora, daí a presença de alguns familiares na sala, pois eles já ficavam esperando as crianças terminarem a tarefa para levá-las para casa. Achei estranho, pensei que as crianças teriam outros momentos da rotina neste dia, mas percebi que a educação infantil estava sendo tratada da mesma forma do ensino fundamental. Porém, fiquei atenta à turma e de vez em quando eu mudava de lugar, pois algumas crianças estavam distantes de mim, como também, de seus parceiros.

Enquanto a professora consertava um estilete quebrado para fazer as pontas de lápis de cor, ao mesmo tempo pegava algodão a ser usado na tarefa, as interações aconteciam por conta da atividade contida em papel ofício entregue pela professora. As crianças conversavam, trocavam lápis de cor e mostravam a tarefa uma para outra. A professora só se dirigia às crianças quando uma dupla estava fazendo barulho. Denis e Evando realizavam a

35 tarefa, paravam um pouco, levantavam das carteiras para brincar de luta, mas em instantes,
36 voltavam a pintar o anjinho.

37 A professora permanecia fazendo pontas de lápis, enquanto as crianças faziam
38 suas tarefas sozinhas, menos a Rayane, pois sua irmã, discretamente, pintava o anjinho para
39 ela.

40 Voltei-me para Jonas e Andreia que pintavam o anjinho na maior concentração.
41 Jonas mostrava sua pintura para a colega. Andréia falava tão explicado que parecia uma
42 adulta: “Tá lindo! Muito lindinho! Tá mesmo! E ele perguntava: “Tá bonita a estrela?”. A
43 satisfação no rosto de Jonas era enorme ao ouvir os elogios da coleguinha... E ele continuava:
44 Que cor eu pinto a outra estrela?. Não tendo resposta, ele pegou um lápis azul e Andréia falou
45 assustada: “Não é de azul! Pega! (entregando-lhe o lápis amarelo), a estrela é de amarelo!”.
46 Andréia estava reproduzindo algo que já ouviu, pois a forma como ela se expressou afirmando
47 que a estrela se pinta de amarelo, na certa pode ter vindo de um adulto.

48 Observei então que a professora estava passando de carteira em carteira e pondo
49 cola com glitter no desenho da nuvem que tinha na tarefa, em seguida, cada criança ia colando
50 o algodão em cima. A maioria das crianças gritava: “Tia, tia, tia, terminei! Já pode ir?! A
51 professora respondia: “Pode! Pode ir!”. E aos poucos uma a uma saía correndo para casa.

52 De onde eu estava sentada continuei buscando alguma cena de interação, de
53 repente, Karine chega do meu lado e pergunta: “Tia, tá bonita minha tarefa?... Não cheguei a
54 responder, pois a professora gritou pela menina e a mesma voltou para seu lugar. A todo o
55 momento tentei registrar também momentos de mediação da professora na interação entre
56 pares, mas apenas eu ouvia as seguintes expressões: “Vamos terminar?! Falta só colar o brilho
57 no desenho! “Vamos colar o brilho!”. Mas as crianças colavam sozinhas.

58 Quem ia terminando a tarefa, quando não ia embora, ficava brincando com as
59 caixinhas de lápis de cor – que eram embalagens de margarina – Karine e Maria brincavam
60 empilhando as caixinhas, as meninas davam muitas risadas, elas colocavam uma caixa em
61 cima da outra, derrubavam de propósito, espalhavam todos os lápis de cor que estavam
62 dentro, juntavam e empilhavam novamente... Foi aí que a professora viu e gritou: “Karine!!”
63 E a brincadeira terminou. Jane e Natália corriam alegres pela sala, mas a professora logo
64 gritou: “Jane e Natália, eu quero as duas sentadas agora!”.

65 Dava para perceber que o objetivo de hoje era que as crianças terminassem a
66 tarefa. As últimas crianças terminaram a tarefa e foram embora, e junto com elas me retirei da
67 sala.

9ª Sessão de observação (Sessão 9 – S9)

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33

Data da observação: 14 de Dezembro de 2012

Hora de início da observação: 7h30m

Hora de término: 8h40m

Duração: 1h10m

Quantidade de crianças presentes: 23

Ao chegar à sala, a professora me informou que hoje estava sendo o último dia de aula, pois no dia seguinte as crianças participariam de uma festa de encerramento do ano letivo. Encontrei as crianças sentadas em carteiras organizadas recostadas à parede.

De onde eu estava sentada, em uma carteira do lado de algumas crianças, percebi que a acolhida era marcada pela presença de algumas mães, além de três irmãs que acompanhavam seus irmãos pequenos. Hoje, como na sessão anterior, havia a presença de alguns familiares porque as crianças tinham vindo para a escola apenas para fazer uma “tarefinha”, pois estava na semana das avaliações finais para o ensino fundamental e a educação infantil seguia o mesmo ritmo.

Após cantar a música de bom dia, a professora entregou a todas as crianças a tarefa a ser realizada – o desenho de símbolo de natal para colorir e o nome pontilhado para cobrir – As crianças conversavam muito, enquanto recebiam um pincel. A presença das mães e irmãs na sala interferia na atividade, pois além da professora ficar explicando o que era para ser feito, tinha mãe que pegava na mão da criança para ajudar na tarefa. A turma recebeu seus lápis de cor e pintava conversando com o colega do lado.

Atentei-me a três crianças que estavam bastante empolgadas em mostrar a caixinha de lápis e o pincel para realizar a tarefa. Os registros da observação ficaram mais difíceis do que nos outros dias, pois a presença de seis pessoas da família das crianças me deixou sem jeito para fotografar os momentos de interação. Eu ficava ouvindo constantemente uma mãe que estava do meu lado dizendo a seu filho: “Pinte direito senão você não vai ganhar nenhum presente de natal! Pinte que eu preciso ir embora! Por favor! Pinte! Por favor, depressa! Não olhe para os outros!” – Aquelas expressões me faziam perder o que acontecia com o restante da turma, pois a sensibilidade falou mais alto e eu ficava observando aquele menino sendo forçado pela mãe a fazer uma tarefa com rapidez para ir embora logo. A professora não percebia, ninguém além de mim percebia aquela cena. Comecei a pensar que os adultos devem ser o exemplo a favorecer as interações e quando não mostram este exemplo, as crianças acabam sendo subordinadas às suas vontades, acabam desenvolvendo

34 atividades de maneira individual, sem a oportunidade de descobrir sozinhas ou com a ajuda de
35 parceiros.

36 Infelizmente, hoje eu não estava encontrando muitas interações entre pares, as
37 interações adulto-criança eram as mais presentes. Um pouco desanimada com o que via e
38 ouvia eu ficava me questionando: Até que ponto aquelas interações tinham caráter
39 colaborativo? Do meu lado direito estava Fernanda, uma menina carinhosa durante o tempo
40 que a observei, mas naquele último dia ela chorava muito porque sua irmã a irritava,
41 pressionando-a a fazer a tarefa “bem bonita”.

42 No momento, apenas Jonas e Andréia faziam a tarefa juntos, eles brincavam com
43 os lápis de cor, sorriam a todo instante e batiam um lápis no outro, além de se empolgarem
44 com as cores. A dupla parava a tarefa e brincava do “sim e não”. Jonas gritava “sim!” e
45 Andréia gritava “não!”, eles apressavam a voz, mexiam a cabeça rapidamente e depois
46 trocavam de palavra, quem começou gritando “sim!”, agora gritava “não!”. Enquanto eles
47 brincavam, as outras crianças iam embora. A brincadeira acabou depois que a professora disse
48 a Jonas que sua mãe veio buscá-lo.

49 Durante a realização da tarefa, aqui e ali havia trocas entre as crianças, mas eram
50 interrompidas pelos adultos presentes na sala. A professora acabou pedindo uma das mães
51 para esperar seu filho lá fora porque a mesma estava ensinando a criança. E quando alguma
52 criança voltava-se para um coleguinha, logo a professora dizia: “Vamos Rayane, sua mãe já
53 veio lhe pegar!”.

54 Já chegando ao fim da observação, apenas três crianças estavam na sala ao lado de
55 uma ajudante da professora que lhes entregava um lápis de cor verde para uma das meninas,
56 dizendo que as folhinhas da árvore de natal tinham que ser pintadas de verde para ficar mais
57 bonito.

58

APÊNDICE B

Quadros Temático com unidades de análises do Diário de campo

QUADRO TEMÁTICO 1 - Situações em que acontecem as interações entre crianças

SUBTEMA	CÓDIGO	UNIDADES DE ANÁLISE
Acolhida	S1. L20 a L23	O momento da acolhida foi a primeira situação a ser observada envolvendo interação entre pares. Percebi que as próprias crianças acolhiam umas as outras, e isto acontecia de forma espontânea. Atentei-me a três meninas que cercaram a colega que acabara de chegar e a abraçaram.
	S1. L76 a L78	Enquanto as crianças assistiam ao vídeo, por um momento a concentração foi cortada com a chegada de um menino, o qual foi acolhido por uma coleguinha que se dirigiu a ele e o fez sentar perto dela para assistir também.
	S2. L12 a L19	No momento da acolhida tratei logo de procurar alguma cena envolvendo interação e fiquei observando três meninos empolgados olhando os cartazes fixados na parede, bem no alto, acima da lousa, que pertencia à turma do 5º ano da tarde. Os cartazes tinham desenhos de carros e bicicletas, e enquanto a professora organizava a sala, esses três meninos iam mostrando para o outro o que viam e ficavam dizendo: “Aquele carro é do meu pai!” (risadas), “Aquele bicicleta é minha!” (risadas). Juntos eles usavam a imaginação observando os desenhos no cartaz. As crianças que chegavam eram atraídas pelos três meninos que apontavam para o cartaz e conversavam.
	S5. L21 a L25.	Como das outras vezes: as interações iam acontecendo a partir do momento da acolhida e se intensificavam quando as crianças sentavam na rodinha organizada na maioria das vezes pela professora. O colega mais próximo, do lado direito ou esquerdo, era o primeiro a ser estimulado por outra criança através de gestos ou conversa.
Roda de conversa	S1. L30 a L31	Percebi então que a roda de conversa estava servindo de oportunidade para as crianças interagirem...
	S1. L52 a L56	Notei que no momento da roda de conversa, a vontade de estar perto de quem tinha afinidade era o mais importante para as crianças, elas sentiam a vontade de interagir, elas buscavam o outro sem que a professora mandasse, pois de vez em quando se levantavam, trocavam de lugar, e a professora continuava pedindo para cantar e dizia que estava triste porque elas não queriam cantar.
	S2. L24 a L34	O momento da roda de conversa se tornava a situação em que as crianças se interessavam em tocar o colega do lado, chamar atenção da turma ou até mesmo dar gargalhadas. No círculo de crianças, duas meninas faziam carinho uma na outra pegando as pontinhas do próprio cabelo e passando levemente na orelha. Enquanto isso, Denis e um coleguinha ficaram de costas para a professora que continuava cantando, e os dois passavam a mostrar o caderno para o outro, assim como algumas imagens contidas no caderno – esta relação foi uma das mais demoradas entre as crianças e aos poucos fui notando que elas queriam brincar e se dispersavam da posição que estavam no centro da sala. Duas meninas seguiram o mesmo comportamento da dupla de meninos e também ficaram de costas para a professora e demais colegas, arrumaram uma bolinha e ficaram brincando, batendo a bolinha na cadeira.

Momento da contação de história	S4. L21 a L27	Iniciou o momento da contação de história. A posição das crianças era a mesma. Enquanto a professora contava a história observei que as interações aconteciam em dupla, o contato era com o colega do lado direito ou do lado esquerdo. Fernanda abraçava a colega e fazia-lhe cócegas, a mesma correspondia e convidava-a para brincar. Fernanda virava para o outro lado e acariciava a coleguinha que estava mordendo o dedo do pé, então, começava a imitá-la. Era fácil notar as crianças fazendo carinho umas nas outras no momento da contação de história, além disso, as risadas faziam parte do perfil da turma naquele instante.
Presença de livros infantis na sala	S4. L37 a L44	Pude observar vários momentos de interação movidos pela presença de livros infantis na sala. Cada criança com o livro na mão mostrava-o para o colega do lado. Esta atividade provocou curiosidade nas crianças e muitas delas se levantavam da cadeira e iam mostrar seu livro para um colega que estava distante. Classifiquei este momento como um dos melhores desde quando elas entraram na sala, havia concentração e admiração pelo livro, o qual era compartilhado entre pares. Denis estava calmo, diferente dos outros dias, e folheava o livro entusiasmado, mostrando os animais para os colegas.
	S5. L32 a L39	Ao terminar a história, a professora entregou o livro para as crianças irem passando uma a uma sem saírem das cadeirinhas que estavam em círculo, mas não funcionou do jeito que se propunha, nessa hora, as trocas entre crianças foram intensas, elas não se aguentaram, levantaram-se e foram até a primeira criança que folheava o livro, afinal, era um livro para vinte crianças e as últimas não tinham paciência de esperar sua vez. Notei a empolgação da turma para ver as imagens contidas no livro e os diálogos eram constantes. Minha dificuldade foi registrar as falas de algumas duplas, pois havia muito barulho e inquietação.
Brincadeira	S1. L44 a L46	A brincadeira fazia os meninos saírem do momento que seria a roda de conversa planejada pela professora. A dupla se divertia com o brinquedo e um deles ria e fazia carinho no colega.
	S1. L104 a L110	E mais uma vez Denis tentou interagir novamente: observei-o pegando uma folha de papel em branco, depois ele saiu andando entre os colegas e pedindo que alguém fizesse um avião de papel para ele. Passou pela professora e ela disse que não sabia, então ele saiu zangado, digo, decepcionado, deu até vontade de chamá-lo para perto de mim e tentar ajudá-lo, mas uma colega maior do que ele chamou-o e resolveu fazer o avião. Foi incrível como Denis saiu feliz pela sala brincando com o avião de papel – um papel dobrado, um pouco amarrotado, mas para ele era um avião.
	S4. L15 a L20	Percebi que havia troca de olhares entre as crianças, elas cantavam alegremente a música de bom dia, faziam gestos e sorriam para os colegas do lado. Após a música, um menino e uma menina começaram a brincar com os pés, batendo-os no chão, mas no mesmo instante a professora pediu para pararem, pois estava fazendo a chamada das crianças. A interação entre pares era interrompida pela professora.

	S4. L58 a L66	O jeito de Evando me chamou a atenção, ele e Denis foram até um menino que já fazia tempo que estava sozinho, sentado no chão e chorando. Evando pegou na mão desse colega e perguntou: “Tu quer brincar mais nós?” Com isto, o menino parou de chorar e foi brincar com os colegas correndo por toda a sala. Fiquei pensando na sensibilidade das crianças, isso era muito evidente, este sentimento estava presente sempre que alguém chorava, pois a iniciativa de se importar com o outro partia inicialmente das crianças. Acontecia tanta interação nesse momento que senti falta de uma filmadora, pois estava perdendo muitos episódios. De vez em quando eu ouvia a pergunta: “Vamo brincar, vamo?”.
	S5. L56 a L60	Ao terminar a atividade de desenho e pintura proposta pela professora, as crianças saíram de seus lugares e brincaram livremente pela sala, umas imitando animais, outras fazendo de conta que eram monstros e paralelo a isso cinco meninas arrastavam as cadeirinhas dizendo que iam fazer uma casinha, enquanto outras imitavam um boi, rastejando-se e comendo farelos de xilitos – salgadinhos de milho – pelo chão.
	S6. L40 a L43	Fiquei na sala só com duas meninas que não quiseram ir para o banheiro. Uma perguntou a outra: “Vamo brincar de cachorro?” e juntas riam e imitavam o animal. Aos poucos, as crianças iam chegando do banheiro e pegavam as cadeirinhas e saiam arrastando-as pela sala na maior alegria.
	S9. L42 a L48	No momento, apenas Jonas e Andreia faziam a tarefa juntos, eles brincavam com os lápis de cor, sorriam a todo instante e batiam um lápis no outro, além de se empoalgarem com as cores. A dupla parava a tarefa e brincava do “sim e não”. Jonas gritava “sim!” e Andreia gritava “não!”, eles apressavam a voz, mexiam a cabeça rapidamente e depois trocavam de palavra, quem começou gritando “sim!”, agora gritava “não!”. Enquanto eles brincavam, as outras crianças iam embora. A brincadeira acabou depois que a professora disse a Jonas que sua mãe veio buscá-lo.
Atividades como pretexto para interação	S5. L47 a L55	Iniciou-se uma atividade planejada pela professora. Dois cartazes foram colocados no chão, em um havia o desenho da lua com estrelas e no outro, o desenho do sol. O motivo era explicar o que se faz durante o dia e o que se faz à noite. As crianças se alegraram, deitaram no chão e começaram a tocar os cartazes, mas a professora pediu que se afastassem e que não queria ninguém deitado no chão. A maior parte da turma conversava sobre os cartazes, umas diziam que a lua era bonita e outras diziam que o sol era mais bonito. A exploração dos cartazes acabou porque a professora logo os recolheu e entregou papel e lápis para desenharem o sol e a lua. Refletindo sobre a cena, percebi que nas atividades planejadas pela professora, logo as interações eram passageiras, pois eram interrompidas.
	S8. L30 a L33	Enquanto a professora consertava um estilete quebrado para fazer as pontas de lápis de cor, ao mesmo tempo pegava algodão a ser usado na tarefa, as interações aconteciam por conta da atividade contida em papel ofício entregue pela professora. As crianças conversavam, trocavam lápis de cor e mostravam a tarefa uma para outra.
	S8. L40 a L45	Voltei-me para Jonas e Andreia que pintavam o anjinho na maior concentração. Jonas mostrava sua pintura para a colega. Andréia falava tão explicado que parecia uma adulta: “Tá lindo! Muito lindinho! Tá mesmo! E ele perguntava: “Tá bonita a estrela?. A satisfação no rosto de Jonas era enorme ao ouvir os elogios da coleguinha... e ele continuava: Que cor eu pinto a outra estrela?. Não tendo resposta, ele pegou um lápis azul e

		Andréia falou assustada: “Não é de azul! Pega! (entregando-lhe o lápis amarelo), a estrela é de amarelo!”.
	S2. L71 a L81	Após uma hora e quinze minutos na atividade de reconhecimento do nome, a professora distribuiu mesinhas pela sala para as crianças fazerem uma tarefa na apostila. A mesma entregou às crianças caixas de lápis de cor para pintarem um boneco e em seguida colar seu nome. Esta situação envolvia a troca de lápis de cor entre as crianças, elas experimentavam cores, riam, e mostravam sua pintura para a outra. Notei a espontaneidade das crianças em darem sua opinião. Um menino falou “Tá feio!” depois de ver o que o colega pintou. Os grupos de crianças de cada mesinha faziam sua atividade com a ajuda dos parceiros, e a professora estava pegando material no armário, enquanto as próprias crianças faziam tudo só. Alguns grupos de meninos acabavam em conflito porque um riscava a apostila do outro. E apenas nessas ocasiões chamava a atenção da professora que acabava trocando um menino de lugar.

QUADRO TEMÁTICO 2 - Mediação da professora entre as crianças e das crianças entre si

SUBTEMA	CÓDIGO	UNIDADES DE ANÁLISE
Atividade proposta para as crianças	S2. L63 a L70	Esta atividade fazia com que as crianças que reconheciam seu nome ficassem mostrando as letras para o colega do lado. A professora pedia que as crianças mostrassem as letrinhas, mas Wesley ficava sozinho, sem interagir, e sem conseguir encontrar a ficha contendo seu nome, foi aí que Denis tentou ajudá-lo dizendo: “É esse o seu nome, achei!”. Era interessante perceber a vontade dos colegas em ajudar Wesley a encontrar seu nome. Em momentos antes, a professora tinha pedido para deixarem o Wesley procurar sozinho, mas Denis aproveitou que a professora estava dispersa e logo ajudou o colega.
	S2. L53 a L57	Após a história, a professora pediu para as crianças sentarem no chão para fazer uma atividade de reconhecimento do nome. Fichas com nomes de todas as crianças foram distribuídas no chão e a professora iniciou chamando uma a uma para identificar seu nome. De vez em quando ela dava algumas coordenadas como: “Olhe para a primeira letrinha! Procure!”. Vi esta atividade como uma boa oportunidade para as crianças interagirem não só com a professora, mas entre si.
	S5. L92 a L96	Fiquei atenta ao grupo de crianças que antes de receber a apostila estavam brincando com as mãos, pois se tratava das crianças mais concentradas no momento da atividade de cobrir o nome e pintar estrelas. Vanda, integrante deste grupo, dizia assim: “O meu tá muito bonito! O seu também!” (se referindo ao do colega). Caique ajudava sua colega dizendo: “Tá faltando pintar duas estrelas!”.
	S6. L32 a L37	A agitação da turma fez a professora mudar de estratégia: Ela deixou que as crianças pegassem as cartelas que estavam no chão, escolhendo pela letra inicial de seu nome, havia muita interação nesse momento, tinha criança que fazia questão de colocar a cartela pendurada no pescoço do colega, e todas andavam de um lado para o outro na sala mostrando a letra que tinham pegado. A professora deu certa liberdade às crianças que era visível a empolgação em reconhecer as letras.
	S4. L76 a	... eu procurava momentos de mediação da professora, foi aí que percebi

Momento de brincadeira	L86.	quando a mesma sentou com dois meninos e mediou a interação, ela fez a demonstração de como poderiam brincar com as tampinhas, não era uma imposição, foi bom observar que ela sentou junto às crianças, brincou com elas e depois observou-as montando do seu jeito. A professora assumiu essa atitude em todos os grupos, ela sentava no chão e mostrava às crianças regras de um jogo com tampinhas. A concentração estava presente e todos continuavam jogando com as tampinhas, contando e empilhando. Nesse dia, a professora brincou com todas as crianças e quando ela ensinava uma forma diferente de brincar com as tampinhas, as crianças tentavam e quando conseguiam batiam palmas, gritavam de alegria, e assim, a professora prosseguia para outro grupo, observava o que elas faziam e ensinava outra regra de brincar com tampinhas de garrafas pet.
-------------------------------	------	---

QUADRO TEMÁTICO 3 - Crianças transformando o espaço

SUBTEMA	CÓDIGO	UNIDADES DE ANÁLISE
Crianças organizam a sala	S1. L57 a L63	A professora encerrou o momento da roda de conversa e anunciou que iam assistir a um vídeo de desenho animado. Nesta hora, todas as crianças se levantaram depressa e foram ajudar a professora, arrastando as cadeirinhas e colocando-as na frente da televisão. Chamou-me a atenção o entusiasmo das mesmas e a colaboração para organizar a sala deixando-a do jeito que elas queriam para assistir o vídeo. O interessante era que elas iam arrumando as cadeirinhas uma ao lado da outra e perto de quem tinham mais afinidade. Evando pegou a cadeira do Denis e disse na maior alegria: “Deixa que eu levo pra tu!”
Brincar é transformar o espaço	S3. L14 a L24	Um cantinho foi formado na sala por três crianças, elas mesmas pegaram suas cadeirinhas, arrastaram-nas para a lateral da sala e entraram no círculo de cadeiras. As crianças estavam concentradas brincando de encaixar formas geométricas. Após brincar com formas geométricas, duas crianças começaram a empilhar blocos, uma ajudando a outra, cada uma colocava uma peça e cada vez que uma pecinha caía elas riam e batiam palmas. Outra criança observava de longe esta cena e logo juntou uns bloquinhos e começou a empilhar imitando os colegas. Visualizei que em todos os cantinhos as crianças brincavam com blocos e estes cantinhos foram feitos por elas. Observei que a professora deixou os grupos livres e de vez em quando se ouvia risadas e palmas. A presença do brinquedo fez as crianças transformarem seu espaço, pois até sua organização era diferente dos outros dias.
	S4. L49 a L57	A professora colocou no chão, peças de um jogo de meios de transporte e começou a explicar, mas as crianças ficavam se empurrando, foi aí que a professora acabou entregando as peças do jogo. Neste momento, a roda de crianças que se mantinha desde o início se desfez, a turma se dividiu pela sala em duplas, trios e grupos de quatro pessoas. Em todo espaço da sala tinha crianças pelo chão brincando com as peças do jogo dos meios de transporte. A brincadeira era marcante por todos os lados. Percebi o seguinte: Duas meninas organizaram seu espaço e criaram um cantinho cercado por cadeiras em baixo do birô e neste cantinho as duas brincavam com as peças.

	S4. L70 a L75	...formou-se um quadrado com as cadeiras fazendo de conta que era uma casa, em seguida, nesse espaço, as crianças com tampinhas nas mãos brincavam livremente, pois a professora deixou a turma à vontade. Por conta disso, em pouco tempo nem todas estavam no espaço que a professora chamava de casinha, uma dupla estava debaixo do birô e um trio de meninas estava na lateral da sala brincando de empilhar. As interações aconteciam através da brincadeira e o espaço ia sendo transformado durante esta atividade.
	S5. L40 a L46	Após uma hora na sala, na mesma posição – em círculo, a inquietação resultou em brincadeira, os meninos começaram a correr em volta da roda e as outras crianças desfaziam o círculo de cadeiras do meio da sala. Considerei este momento como uma libertação para elas, percebi que a colaboração entre pares gerava uma nova organização da sala, as cadeirinhas eram encostadas na parede para que o espaço ficasse livre a fim de correrem. A empolgação dos pequenos durou pouco, pois a professora pediu que parassem de correr e sentassem em círculo no chão.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Estou realizando uma pesquisa intitulada “INTERAÇÃO ENTRE PARES NA CRECHE” para concluir o Curso de Especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal do Ceará – UFC, cujo objetivo principal é investigar como acontecem as interações entre crianças no contexto da sala de atividades na creche. Esta pesquisa é importante para aprofundar os conhecimentos sobre interações sociais e sua importância como eixo norteador das práticas educativas na educação infantil.

Serão realizadas observações em uma turma de creche com vinte três crianças, durante o período de outubro de dois mil e onze a dezembro do mesmo ano. Na observação serão focados três objetivos específicos: Identificar as situações em que acontecem as interações entre crianças; Perceber como o professor realiza a mediação durante essas interações e compreender como as crianças transformam o espaço da sala na interação entre pares.

Com essas informações, gostaria de saber a sua aceitação para que a escola, a qual direciona, participe da pesquisa.

É necessário esclarecer que: 1. A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2. Que o nome da escola não será divulgado por questões éticas; 3. A identificação de todos os envolvidos será mantida em segredo, e seus nomes serão fictícios na pesquisa; 4. Que você poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você nem para os envolvidos na pesquisa; 5. Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 6. Somente após devidamente esclarecido e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a responsável pela pesquisa, Prof^a Aniellis de Sousa Azevedo, Rua Francisco Júlio Filizola, Nº 155, Centro, no Município de Graça/CE, CEP: 62365-000, celular: (88) 9279 0858.

Graça-Ce., 03 de Outubro de 2011.

Assinatura do(a) Gestor(a) responsável pela escola

Prof^a Aniellis de Sousa Azevedo
Assinatura da responsável pela pesquisa

APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO DE IMAGENS

NOME DA CRIANÇA:	
DATA DE NASCIMENTO:	
NATURALIDADE:	
ENDEREÇO:	CIDADE:
*QUANDO MENOR DE IDADE	
NOME DO RESPONSÁVEL LEGAL:	
CPF:	RG:
NATURALIDADE:	ESTADO CIVIL:
ENDEREÇO:	CIDADE:

AUTORIZO

A Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral – Curso de Psicologia, com sede na Av. Lúcia Sabóia, 215 – Centro, CEP 62010-830 - Sobral – CE, inscrita do CNPJ sobre o nº 07.272.636/00031, e a ANIELLIS DE SOUSA AZEVEDO – CPF: 92087019304 e RG: 99028093193, responsável pela pesquisa intitulada INTERAÇÃO ENTRE PARES NA CRECHE, a captar e utilizar as imagens da criança citada acima, a serem incluídas em seus materiais de projetos sociais relacionadas a projetos, produzido em meios impresso ou digital, para veiculação através de eventos, rede eletrônica (internet), no Brasil e/ou Exterior.

A presente autorização de forma gratuita, sem ônus de qualquer espécie.

Graça-Ce., ___ de Março de 2012.

Assinatura do(a) Responsável pela criança

Prof^a Aniellís de Sousa Azevedo
Assinatura da responsável pela pesquisa