



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FABRICIA PEREIRA TELES

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: estudo compartilhado com
professoras da cidade de Parnaíba-PI

TERESINA
2010

FABRICIA PEREIRA TELES

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: estudo compartilhado com professoras da cidade de Parnaíba-PI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Piauí-UFPI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária

T269p

TELES, Fabricia Pereira

Prática Pedagógica na Educação Infantil: estudo compartilhado com professoras da cidade de Parnaíba-PI/ Fabricia Pereira Teles. - Teresina: Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2010.

202f. il.

Orientadora: Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí – UFPI, Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, 2010.

1.Prática Docente. 2.Educação Infantil. I. Ibiapina, Ivana Maria Lopes de Melo II. Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-graduação em Educação – UFPI III. Título.

CDD 370.733

FABRICIA PEREIRA TELES

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: estudo compartilhado com professoras da cidade de Parnaíba-PI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Piauí-UFPI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Aprovada em :12/06/2010

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina - UFPI/PPGED
Presidente

Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães – PUC/SP
Examinador Externo

Dr^a Maria Vilani Cosme de Carvalho - UFPI/PPGED
Examinador Interno

Dr^a Antonia Edna Brito
Suplente

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras de Educação Infantil que acreditam no próprio potencial e no das crianças, como possibilidade de transformação social.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não é meu, é nosso! Início meus agradecimentos evidenciando que o resultado desta pesquisa não é fruto apenas de trabalho isolado ou de diálogos surreais com teóricos, nem mesmo de noites mal dormidas, por causa de leituras e produções teóricas. Mas é, acima de tudo, trabalho feito “com” várias pessoas. Pessoas maravilhosas e fundamentais que com suas respectivas características colaboraram com a minha história profissional. Todas ocupando lugares de destaque, sem qualquer tipo de hierarquia, haja vista que todas foram extremamente importantes. Dentre essas pessoas, destaco:

Meus queridos pais, José Gomes e Maria (D. Célia), que me deram o bem maior, a vida e o privilégio da educação. Meus irmãos, Flávio, Fábio, Fabiana, e sobrinhas, Dalilane e Daniele, por todo carinho e admiração. Vicência e Raimundo (meus sogros), cunhados/as pelo incentivo e orações;

O amor de minha vida, Afranio, que com sua serenidade, zelo, todo carinho e amor, sempre me apoiou e acompanhou todas as tormentas e vitórias;

A minha MARAVILHOSA orientadora Ivana, que com seus conhecimentos, profissionalismo e atenção, guiou-me, segurando-me sempre com mãos e coração de quem protege uma criança. Em suas palavras denominando-me “**minha boneca**”;

Todos os meus professores do curso: Glória Lima, Antônia Edna, Bárbara, Ana Valéria, Vilani, Amparo e Carmen, pela formação e crescimento profissional;

Os meus amigos da 16^o turma, (não poderia deixar de citar os nomes) Antonilda, Aldina, Camila, Escol, Ioneide, Lourenilson, Lourival, Luiz, Carmem, Fátima, Marilda, Márcia Raika, Robert, Rosa, Sidclay, Socorro, Tina, Reginalda, Paula Janaina, Gilberto e, especialmente, Mariângela, Dani, Val e Cledivan pelo apoio incondicional e companheirismo (amigos de estudo, RU e viagens)

Os amigos da 15^a turma, aqui representado pelas parceiras Renata e Marlinda, pelo prazer da companhia (amigas de shopping) e de idas e vindas de Parnaíba a Teresina/ Teresina a Parnaíba, pelo apoio absoluto;

A amiga Ozita por ter me envolvido na rede colaborativa, quando em sua pesquisa de mestrado me fez o convite para ser uma de suas partícipes e de lá para cá, mergulhou-me no mundo da pesquisa colaborativa. É, Ozita... a rede continua...

... continua com Cândida, Erica, Eline, Luciane, Elma, Elizabeth, e Jesus, professoras colaboradoras desta pesquisa, e sem as quais este trabalho não existiria. Muito obrigada amigas!!!

Destaco, também, o núcleo de estudo FORMAR, representado pelas amigas Francisca, Marinalva, Sônia, Márcia Milanês, Francisca Andreia, Roseane, Auricélia e a outros mais amigos da 17ª e 18ª turma de mestrado, agora novos integrantes, que colaboraram com meu trabalho nos encontros do núcleo na presença e mesmo na ausência da coordenadora do grupo (Ivana), cuja presença era exigida no pós-doutorado;

O Profº Alcenor Candeira Filho - em nome da Secretaria Municipal de Educação de Parnaíba - que por reconhecer a importância da formação do quadro de professores da rede, liberou-me para cursar o mestrado em Teresina;

A professora Maria Vilani Cosme de Carvalho, em nome do programa CAPES, pelo incentivo por meio da bolsa de estudo recebido durante 17 meses, que me ajudou financeiramente na participação de vários eventos educativos;

A amiga Evangelita, que aqui jamais poderia deixar de mencionar, pois foi quem primeiro acreditou em mim como profissional, e sei que mesmo às vezes distante, torce por mim;

A banca examinadora, Ivana, Ciça, Vilani e Antônia Edna, pelas ricas e pertinentes considerações ao trabalho.

Por isso, só me resta dizer que este trabalho foi feito **com(a) migos!**

*"As coisas que a gente fala
saem da boca da gente
e vão voando, voando,
correndo sempre pra frente.
Entrando pelos ouvidos
De quem estiver presente"*

Ruth Rocha

TELES, Fabricia Pereira. **Prática pedagógica na educação infantil**: estudo compartilhado com professoras da cidade de Parnaíba-PI. 2010. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Piauí, 2010.

RESUMO

Os debates acerca da prática pedagógica docente dos profissionais que atuam na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, conforme Art. 29 da LDB 9394/96, são bem recentes, e merecem ser ampliadas a fim de que haja superação de modelos pedagógicos repetitivos a favor de outros críticos e colaborativos. Nesse sentido, esta pesquisa apresenta discussões a respeito da prática pedagógica de um grupo de professoras de educação infantil da cidade de Parnaíba-PI. Para sua realização, o estudo teve como objetivo investigar os gêneros das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e de que maneira o compartilhamento de seu significado promove condições para o desenvolvimento de práticas colaborativas. Com o propósito de alcançar e dar conta do objetivo do estudo, adotamos a pesquisa colaborativa e os seguintes instrumentos de obtenção dos dados: questionário, encontro coletivo, seminário de formação e videoformação. Para o desenvolvimento da investigação, tivemos como principais referenciais teóricos e metodológicos, Vigotski (2000, 2001, 2007), Magalhães (2007, 2008, 2009), Ibiapina (2008), Pontecorvo (2005), Ferreira e Ibiapina (2005, 2006), Fidalgo e Liberali (2006), entre outros. Para sistematização do relatório, organizamos a dissertação em Introdução, que contempla a justificativa do trabalho, bem como a apresentação dos objetivos geral e específico da pesquisa, situando o leitor na trajetória da investigação. A primeira parte, Desenhando o movimento da pesquisa: o referencial teórico e metodológico, esclarece os critérios de escolha dos instrumentos e plano de análise da investigação. A segunda parte, Espelho, espelho meu... o que digo? o que faço? Reflexões do significado de colaboração e prática pedagógica, tece discussões e análises, tomando como referência as categorias teóricas e empíricas da pesquisa. No fechamento do trabalho, apresentamos nossas considerações finais sobre a temática em questão, cujo foco mostra que o compartilhamento dos gêneros da prática pedagógica na educação infantil, isto é, a discussão acerca da prática pedagógica romântica, cognitiva/construtivista, crítica e colaborativa, ampliou a janela da oportunidade para transformação das formas de pensar e agir das professoras partícipes, favorecendo a promoção de práticas colaborativas nos contextos educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica. Educação infantil. Colaboração.

TELES, Fabricia Pereira. **Pedagogical practices in kindergarten: a shared study with teachers from the city of Parnaíba-PI.** 2010. 202f. Dissertation (Master in Education) – Federal University of Piauí, 2010.

ABSTRACT

The discussions about the teaching pedagogical practice of the professional who work in kindergarten, first step of basic education, according to the 29th article of “LDB 9394/96”, are very recent and must be increased in order to overcome the repetitive pedagogical models by others which are critical and collaborative. Therefore, this research presents discussions concerning the pedagogical practices of a group of kindergarten teachers from the city of Parnaíba-PI. The objective of the study was to investigate the genders of the pedagogical practices adopted by the teachers and the way the sharing of their meaning promotes conditions to the development of collaborative practices. In order to achieve the objective of the study, we adopted the collaborative research and the following instruments in order to obtain the data: questionnaires, group meeting, training seminars and videotaping. In order to develop the investigation, Vigotski (2000, 2001, 2007), Magalhães (2007, 2008, 2009), Ibiapina (2008), Pontecorvo (2005), Ferreira and Ibiapina (2005, 2006), Fidalgo and Liberali (2006), among others were the main theoretical and methodological references. In order to structure the report, we organized the dissertation in Introduction, which outlines the reason for the work, besides the general and specific objectives of the research, presenting the reader the research trajectory. The first part, Drawing the movement of the research: the theoretical and methodological references, highlights the discussions about the theoretical and methodological references of the research and explains the way the instruments and the analysis plan of the investigation were chosen. The second part, Mirror, my mirror... what do I say? what do I do? Reflections concerning the meaning of collaboration and pedagogical practice, presents discussions and analyses, having the theoretical and empirical categories of the research as main references. In the last part of the work, we present our final considerations about the subject whose focus shows that the sharing of the genders of kindergarten pedagogical practices, i.e., the discussion about the romantic, cognitive/constructive, critical and collaborative pedagogical practice, enlarged the perspective of transforming the participants ways of thinking and acting, stimulating the adoption of collaborative pedagogical practices in educative contexts.

KEYWORDS: Pedagogical practice. Kindergarten. Collaboration.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Perfil profissional das professoras colaboradoras da pesquisa-----	37
QUADRO 02: Síntese do Encontro Coletivo realizado com as professoras no dia 25/10/2008-----	39
QUADRO 03: Estrutura organizacional dos Seminários de Formação-----	44
QUADRO 04: Ações reflexivas utilizadas nos Seminários de Formação-----	45
QUADRO 05: Perguntas das ações reflexivas realizadas na videoformação-----	47
QUADRO 06: Questões e instrumentos da pesquisa-----	49
QUADRO 07: Estrutura da análise com base nos eixos temáticos e unidades de discussões-----	53
QUADRO 08: Demonstrativo dos conceitos básicos e atributos-----	56
QUADRO 09: Categorias de análise para os níveis lógico do pensamento-----	58
QUADRO 10: Categorias de apóio para análise da prática pedagógica-----	68
QUADRO 11: Modalidades de análise da interação-----	71
QUADRO 12: Tipos de mediação usada na prática pedagógica-----	74
QUADRO13: Demonstrativo das categorias de generalização do pensamento das professoras-----	80
QUADRO14: Demonstrativo das categorias de generalização do pensamento das professoras-----	84
QUADRO15: Demonstrativo das categorias de generalização do pensamento das professoras	86
QUADRO 16: Características do gênero da prática pedagógica de Chapeuzinho Vermelho	89
QUADRO 17: Características do gênero da prática pedagógica de Rosinha-----	91
QUADRO 18: Características do gênero da prática pedagógica de Pooh-----	94
QUADRO 19: Características do gênero da prática pedagógica de Fiona-----	97
QUADRO 20: Características do gênero da prática pedagógica de Mônica-----	100
QUADRO 21: Características do gênero da prática pedagógica de Emília-----	102
QUADRO 22: Características do gênero da prática pedagógica de Tigrão-----	104
QUADRO 23: Episódio 1- Acolhida das crianças na sala de aula de Fiona-----	111
QUADRO 24: Episódio 2- Identificação da consoante “v”-----	113
QUADRO 25: Episódio 1- Levantamento dos conhecimentos prévios das crianças-----	127
QUADRO 26: Episódio 2- Identificação das características do Jornal Impresso-----	129
QUADRO 27: Episódio 3- Leitura e interpretação de notícia jornalística-----	131
QUADRO 28: Episódio 1- Acolhida das crianças na sala de aula de Chapeuzinho Vermelho-----	147
QUADRO 29: Episódio 2- Prática pedagógica de Chapeuzinho Vermelho explorando o conteúdo-----	148
QUADRO 30: Episódio 1- Chamada das crianças durante a prática pedagógica de Emília----	158
QUADRO 31: Episódio 2- Prática pedagógica de Emília explorando conteúdo-----	160
QUADRO 32: Dinâmica da pesquisa acerca da prática pedagógica -----	178

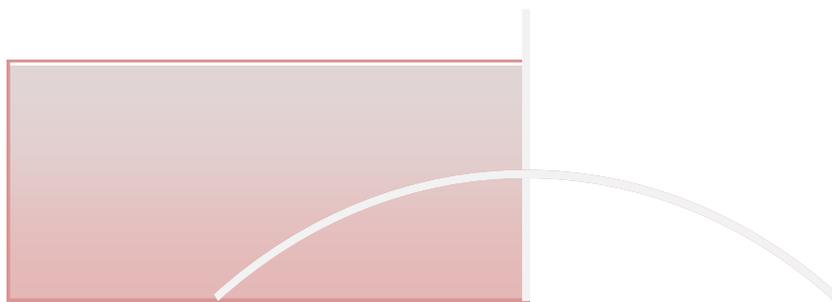
LISTA DE FIGURA

FIGURA 01: Síntese da estrutura teórico e metodológica da pesquisa-----	30
FIGURA 02: Negociações que resultaram nas atribuições das partícipes ao longo do trabalho colaborativo-----	40
FIGURA 03: Procedimentos relacionados à validação dos aspectos da formação e da pesquisa-----	48
FIGURA 04: Representação da Prática Pedagógica Romântica-----	60
FIGURA 05: Representação da Prática Pedagógica Cognitiva/Construtivista-----	62
FIGURA 06: Representação da Prática Pedagógica Crítica-----	64
FIGURA 07: Representação da Prática Pedagógica Colaborativa-----	67
FIGURA 08: Sentidos internalizados de colaboração-----	79
FIGURA 09: Sentidos internalizados de Prática Pedagógica-----	83
FIGURA 10: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa-----	91
FIGURA 11: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa-----	93
FIGURA 12: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa-----	93
FIGURA 13: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa-----	96
FIGURA 14: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa-----	98
FIGURA 15: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa-----	98
FIGURA 16: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa-----	99
FIGURA 17: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa-----	100
FIGURA 18: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa-----	101
FIGURA 19: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa-----	103
FIGURA 20: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa-----	105
FIGURA 21: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa-----	106
FIGURA 22: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa-----	106
FIGURA 23: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa-----	107
FIGURA 24: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa-----	108

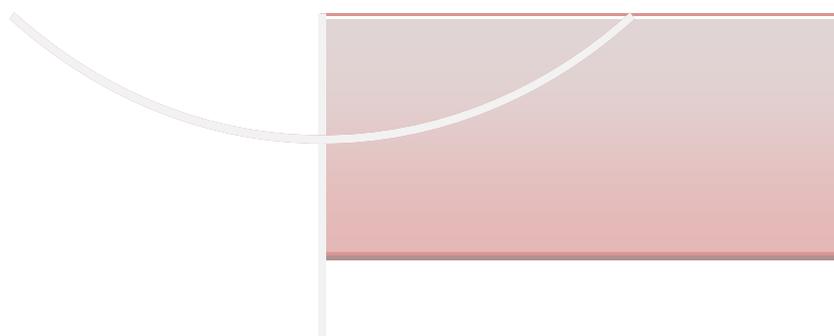
SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	14
DESENHANDO O MOVIMENTO DA PESQUISA: O REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO -----	22
1 Tipo de pesquisa-----	22
2 Colaboração-----	31
3 Reflexão crítica-----	32
4 Procedimentos metodológicos-----	35
4.1 Questionário-----	36
4.2 Encontro Coletivo-----	38
4.3 Seminário de Formação-----	40
4.4 Vídeoformação-----	45
5 Interação entre os instrumentos de pesquisa -----	48
6 Procedimentos analíticos da pesquisa-----	49
6.1 A estrutura de análise-----	50
6.2 Fundamentos para análise dos sentidos das professoras-----	53
6.3 Fundamentos para análise da prática pedagógica -----	58
ESPELHO, ESPELHO MEU....O QUE DIGO? O QUE FAÇO? REFLEXÕES DO SIGNIFICADO DE COLABORAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA -----	77
1 O dizer e o fazer: análise de colaboração e prática pedagógica-----	77
1.1 O que dizem as professoras da colaboração e prática pedagógica: analisando os sentidos -----	78
1.2 O que dizem as professoras que atuam na educação infantil: analisando as características da prática pedagógica-----	88
2 A dimensão real da prática pedagógica das professoras: o fazer na sala de aula--	109
2.1 O fazer pedagógico na educação infantil-----	110
2.1.1 Prática pedagógica de Fiona-----	111
a) Videoformação I – o espelho da prática pedagógica de Fiona: reflexões intra e interpsicológicas -----	117
2.1.2 Prática Pedagógica de Tigrão-----	126

a) Videoformação II – o espelho da prática pedagógica de Tigrão: reflexões intra e interpsicológicas-----	135
2.1.3 Prática Pedagógica de Chapeuzinho Vermelho-----	146
a) Videoformação III – o espelho da prática pedagógica de Chapeuzinho Vermelho: reflexões intra e interpsicológicas-----	150
2.1.4 Prática Pedagógica de Emília-----	158
a) Videoformação IV – o espelho da prática pedagógica de Emília: reflexões intra e interpsicológicas-----	165
3 A Dinâmica do compartilhamento: movimento de mudanças e avanços da prática pedagógica-----	177
FIM DA JORNADA. COMEÇO DE UM NOVO CAMINHO... -----	180
REFERÊNCIAS-----	187



INTRODUÇÃO



O cenário atual da educação brasileira apresenta-se envolvido por discussões que têm como foco a melhoria do ensino no país. Entre os diversos debates que se fazem presentes está o que trata sobre o profissional da educação e sua prática pedagógica. As discussões a respeito do papel do professor na melhoria do ensino não são recentes, haja vista que, no Brasil, desde as primeiras décadas do século XX, nos anos trinta, o Manifesto dos Pioneiros reivindicou melhorias na educação, inclusive no que tange à formação do professor e de sua prática pedagógica (BRZEZINSKI, 2000).

Reportando-nos às últimas décadas do século XX, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, além de validar a necessidade da formação mínima para o profissional que atua na educação infantil, determina o ensino gratuito em creches e pré-escolas às crianças menores de seis anos de idade. A conquista e legitimação desses fatos é resultado de uma série de discussões que sugerem integrar a formação do professor da educação infantil, práticas sociais e educativas com o propósito de romper a visão limitada de que o professor só ensina conhecimentos para fins escolares e, portanto, que a ação pedagógica pode e deve extrapolar o âmbito escolar, de modo a garantir aos alunos a significação do conhecimento para todas as vivências sociais, oportunizando às escolas de educação infantil lugares lúdicos, que favoreçam o desenvolvimento do corpo, da mente, da personalidade, isto é, educação integral para as crianças.

Segundo Kramer (2005), os debates acerca da prática pedagógica docente dos profissionais que atuam na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, conforme Art. 29 da LDB 9394/96, são bem recentes, o que merecem ser ampliados a fim de que haja superação de modelos pedagógicos repetitivos. Behrens (2005) aponta que esses modelos repetitivos de prática pedagógica são resultados de visão fragmentada do conhecimento, o que levou professores e alunos a processos que se restringem à reprodução do fazer e do saber. Essa questão pode ser confirmada, tendo em vista que no contexto educacional existem práticas pedagógicas que estão centradas na imitação, na cópia, na memorização de conteúdo. Logo, no produto, como se verifica nos modelos tradicionais de ensino.

A situação, em especial no contexto das práticas de educação infantil, chega a ser mais preocupante, de acordo com as pesquisas realizadas por Kramer (2002), Machado (2004), entre outros pesquisadores. As autoras citadas destacam que muitos docentes atuantes nesse nível desconhecem ou desconsideram a capacidade intelectual das crianças, desrespeitando a sua singularidade e a sua especificidade. Com isso, subestimam sua capacidade de pensar e de se desenvolver plenamente. Desse modo, propõem a superação de

concepções educacionais que enfatizam apenas a reprodução de conhecimentos socializados historicamente.

As reflexões de Kramer (2002), Machado (2004) e Oliveira (2002), pesquisadoras da área de educação infantil, fazem emergir outros olhares para a educação na infância. Segundo elas, deve haver o respeito às necessidades da criança. A educação infantil precisa buscar o desenvolvimento da criança na perspectiva de formação integral e não estritamente com fins preparatórios para níveis de ensino posteriores. De acordo com Oliveira (2002), em muitas creches e pré-escolas, a preocupação está em concretizar proposta pedagógica orientada, prioritariamente, para o desenvolvimento de características físicas (coordenação auditiva-motora-visual) e mentais, baseadas somente em aspectos biológicos, ignorando outros aspectos como a formação de conceitos científicos, o desenvolvimento da afetividade e da criatividade.

As práticas pedagógicas que visam a transformar escola são exemplos sinalizadores para a necessidade de construção de ação didática consciente e que faça a interpretação teórica da realidade circundante por meio da reflexão crítica. As autoras mencionadas destacam que essa necessidade ainda está em iminência, uma vez que ela ainda representa um ideal a ser atingido pela maioria dos professores.

Realçando esse aspecto, Ghedin (2006) afirma que existem práticas ideais e reais. A prática ideal é aquela em que o professor projeta agir de determinada maneira; a real, por sua vez, é aquela em que, de fato, esse agir acontece. Para o autor, a prática do professor passa pelo caminho de duas vias, do ideal ao real. Contudo, ressalta que a relação estabelecida entre a prática idealizada e a prática realizada somente é possível quando o professor tem consciência desse processo. Nessa perspectiva, afirma que: “[...] a atividade da prática é inseparável dos fins que a consciência traça”. (GHEDIN, 2006, p. 134). Ou seja, quando a prática é intencionalizada a partir da reflexão crítica e da consciência daquilo que faço e do por que faço, bem como da repercussão no âmbito social, o plano ideal passa a ser vivenciado e concretizado no plano real.

Inicialmente, as preocupações apontadas por Kramer (2002), Machado (2004) e Oliveira (2002), bem como a questão exposta por Ghedin (2006) foram suscitadas no contexto da experiência quando ainda era¹ aluna do curso de Pedagogia da UFPI, permanecendo até os

¹ Na introdução optamos em escrever o texto na primeira pessoa do singular por se referir a experiências pessoais e nas demais partes da dissertação, verbos na primeira pessoa do plural por se referir a situações coletivas.

dias atuais na experiência de ensino na educação infantil da rede pública do município de Parnaíba.

Considerando as reflexões realizadas no âmbito da universidade, como estudante e na escola como pesquisadora, o interesse em estudar prática pedagógica se intensificou em virtude das experiências acumuladas e das discussões de que participava, nas quais eram enfatizadas as qualidades que o professor deveria construir. Os professores destacavam qualidades como as de ser criativo, crítico, mediador, além de outras características que deveriam ser incorporadas no cotidiano da atuação docente nas escolas. Essas experiências fizeram-me constatar que, na escola, os professores revelam muitos conflitos entre o que desejam como prática ideal e o que realmente ocorre no contexto das práticas reais. A observação citada encontrou respaldo científico na pesquisa realizada no decorrer do curso de Especialização em Educação Infantil, que originou a monografia com o título: *Mediação pedagógica: análise da compreensão docente à luz da abordagem sócio-histórica* (TELES F, 2008).

Nos estudos desenvolvidos na pós-graduação em nível de Especialização (TELES F, 2008), constatei que, a rigor, as práticas pedagógicas continuam, em geral, espontâneas, acríticas e desvinculadas da realidade, haja vista que teoria e prática, processos inteiramente entrelaçados, são trabalhados de forma desarticulada. Para se contrapor a esse contexto, as próprias professoras admitem a necessidade de vivências de práticas inovadoras que as façam ser capazes de lidar com as incertezas e os desafios que a educação infantil propõe cotidianamente, dentre elas, a incorporação de práticas docentes colaborativas.

As vivências expostas fizeram emergir os seguintes questionamentos: Quais os gêneros de práticas pedagógicas desenvolvidos pelas professoras de educação infantil? Como promover condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas na educação infantil? A vontade de encontrar respostas às questões formuladas acentuou a ideia de pesquisar prática pedagógica e colaboração em nível de mestrado.

Os estudos realizados quando ingressei na pós-graduação, no Mestrado em Educação da UFPI, no grupo de pesquisa FORMAR (Formação de professores na perspectiva histórico-cultural), fizeram-me aprofundar os conhecimentos relacionados ao pensamento que Vigotski (2007) tece a respeito das funções psicológicas humana. As compreensões formuladas proporcionaram entendimento sobre o desenvolvimento como processo social, que se dá por meio da aprendizagem colaborativa entre pares com diferentes conhecimentos e experiências. Nessa direção, o autor focaliza que, desde os tempos mais primitivos, a humanidade faz uso de operações mediadas como forma de auxílio à memória e

desenvolvimento do pensamento. Essas operações diferem daquelas realizadas pelos outros tipos de animais porque representam operação mental do tipo superior. Para o autor (2007, p. 32, grifos do autor): as funções psicológicas superiores são “[...] produto das condições específicas do desenvolvimento *social*.”

Nessa perspectiva, o estudo e a abordagem sócio-histórica, difundidos a partir das ideias de Vigotski (1998, 2000, 2001, 2007) e colaboradores Luria (1998) e Leontiev (1998), contribuíram para ampliar meus estudos sobre a educação da criança, compreendendo-a como sujeito histórico, que se forma nas interações sociais e, sobretudo, desenvolve-se a partir da mediação de instrumentos, e com a colaboração de outros indivíduos.

A apropriação desses significados foi fundamental também para a compreensão de que esse processo não é estático, mas se modifica à proporção que ocorre o desenvolvimento social do pensamento. Portanto, a dinâmica dos processos educacionais representam também possibilidades de crescimento social e cultural, ao que acrescento, representa crescimento pessoal e profissional também para as professoras que atuam na educação infantil.

Essas constatações contribuíram para que eu definisse a realização deste estudo compartilhado com professoras da educação infantil, criando condições para que as reflexões críticas realizadas sobre as ações docentes, favorecessem a aproximação entre as práticas ideais e as reais que são desenvolvidas na área, revendo sentidos e significados internalizados ao longo do nosso processo de formação inicial e contínua, bem como nas práticas reais de sala de aula da educação infantil.

Desse modo, esta pesquisa foi planejada para atingir o objetivo geral de investigar os gêneros das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de educação infantil e de que maneira o compartilhamento de seu significado promove condições para o desenvolvimento de práticas colaborativas. Os objetivos específicos são: identificar os sentidos de colaboração e prática pedagógica dos professores que atuam na educação infantil; caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam na educação infantil; identificar o tipo de interação desenvolvido no processo de ensino e de aprendizagem pelos professores que atuam na educação infantil; analisar a relação entre os significados compartilhados de prática pedagógica e o gênero das práticas desenvolvidas pelas professoras de educação infantil.

Tendo em vista os objetivos mencionados, defini em qual contexto empírico a pesquisa realizar-se-ia. Nesse sentido, optamos pelas escolas públicas municipais de educação

infantil da cidade de Parnaíba². Esclareço que, segundo dados do Educacenso 2007, a cidade de Parnaíba conta com cerca de 83 (oitenta e três) escolas que atendem crianças menores de seis anos de idade. Esse número inclui 62 (sessenta e duas) escolas da rede pública municipal e 21 (vinte e uma) escolas da rede privada de ensino, o que nos fez definir critérios para seleção das escolas que participariam deste estudo.

Os critérios para escolha das escolas coadunam-se à adesão voluntária dos professores que aderiram ao trabalho. Nesse sentido, as escolas em que trabalham as professoras colaboradoras são: Escola Municipal de Educação Infantil Tia Mirtes, Escola Municipal de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho e Escola Frei Rogério de Milão.

O universo de escolas somado ao número de professoras em cada instituição e o modelo de pesquisa colaborativa, levou-nos ao dilema quanto ao convite de colaboração na pesquisa. Todavia, como a pesquisa colaborativa, em seus princípios, pressupõe a participação por interesse e voluntariedade dos colaboradores, deixamos em aberto o convite a todos os interessados em colaborar com o estudo; direcionando, especialmente, o convite ao grupo que participou anteriormente da pesquisa desenvolvida na Especialização (TELES F, 2008).

A dissertação está organizada em introdução, duas partes e considerações finais. No texto introdutório, apresentei a justificativa do trabalho, bem como a apresentação dos objetivos geral e específicos da pesquisa, situando o leitor na trajetória da investigação.

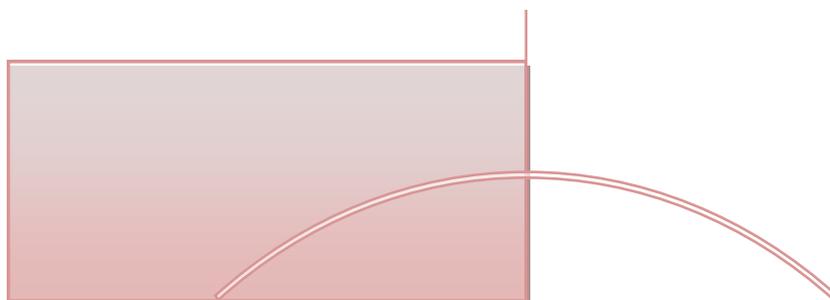
Na primeira parte, “Desenhando o movimento da pesquisa: o referencial teórico e metodológico”, apresenta discussões a respeito do referencial teórico e metodológico da pesquisa e esclarece como se deu a escolha dos instrumentos e plano de análise da investigação. Como representantes teóricos, destacamos Kopnin (1972), Degasné (1997), Vigotski (2001, 2007), Magalhães (2007) Fidalgo e Shimoura (2007), Ibiapina (2008), entre outros.

Na segunda parte, “Espelho, espelho meu... o que digo? o que faço? Reflexões do significado de colaboração e prática pedagógica”, aparecem discussões e análises, tomando como referência as categorias teóricas e empíricas da pesquisa. Nessa parte, como referenciais teóricos, Guetmanova (1989), Ferreira (2007), Pontecorvo (2005), Vigotski (2000), Magalhães (2007, 2008), entre outros.

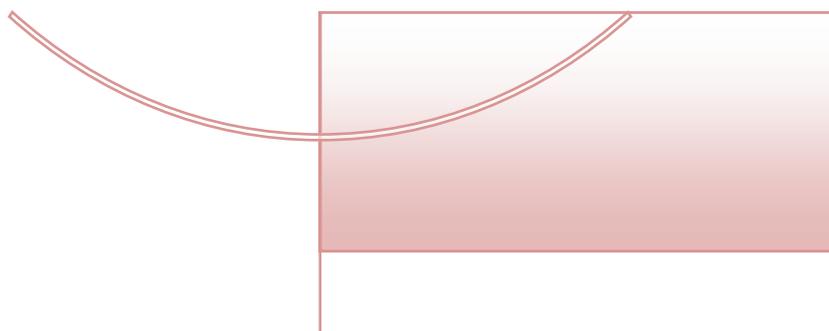
No fechamento do trabalho, apresentam-se as considerações finais sobre a temática em questão, cujo foco é mostra que o compartilhamento dos gêneros da prática pedagógica na educação infantil, isto é, a discussão acerca da prática pedagógica romântica,

² Cidade localizada no litoral piauiense e que, segundo o último Censo (2007), possui cerca de cento e quarenta mil habitantes, em uma área de aproximadamente 436 km².

cognitiva/constructivista, crítica e colaborativa, ampliou a janela de oportunidade para transformação das formas de pensar e agir das professoras partícipes, favorecendo a promoção de práticas colaborativas nos contextos educativos da educação infantil.



PARTE I



DESENHANDO O MOVIMENTO DA PESQUISA: O REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Nosso nascimento é marcado por colaboração e busca de unidade. Antes mesmo de nascer, já mostramos que somos fruto da colaboração criativa entre o óvulo e o espermatozóide.

Nilson Seches

O referencial teórico e metodológico constitui a etapa do trabalho científico que apresenta os alicerces da pesquisa. Nesta parte, mostramos o caminho percorrido, justificando o porquê da escolha do método, tipo de pesquisa e da opção pelos procedimentos usados na investigação. Assim, a tessitura tem como apoio as discussões de Kopnin (1972), Degasné (1997), Vigotski (2001, 2007), Pontecorvo (2005), Ibiapina e Ferreira (2005, 2006), Fidalgo e Liberali (2006), Magalhães (2007) Fidalgo e Shimoura (2007), Ibiapina (2008), entre outros autores.

No próximo item discutiremos acerca do tipo de pesquisa adotada na investigação.

1 TIPO DE PESQUISA

Conforme propõe a abordagem sócio-histórica, o ser humano, desde o seu nascimento, relaciona-se de maneira muito especial com o mundo que o cerca. A relação do homem com o mundo é dialética, isto é, o homem transforma a natureza e se transforma ao transformá-la (VIGOTSKI, 2007). Esse processo, ao longo do tempo, foi construindo a história e a cultura humana. Nesse sentido, a abordagem sócio-histórica considera que tudo tem história e é essa história que nos faz compreender a evolução dos fenômenos que ocorrem no momento do hoje. Além do aspecto histórico e social, essa abordagem considera que somente os seres humanos fazem cultura, e que ela está em constante processo de modificação. Nessa perspectiva, os fenômenos devem ser estudados em sua totalidade, sem perder de vista as especificidades e as singularidades que os distinguem dos demais fenômenos.

Para exemplificar o entendimento exposto, recorreremos aos argumentos de Ibiapina e Ferreira (2005, p. 29), quando elas afirmam que estudar o fenômeno considerando sua história supõe percorrer “[...] os degraus antecedentes e inferiores que permitam reproduzir a sua essência e descobrir a sua história [...] permitindo ao pesquisador tratar a história real, refletindo, não só sobre o produto em si, mas sobre o seu processo de evolução”. A explicação do fenômeno mediante a análise de sua historicidade garante que se perceba a dinamicidade do acontecimento e, por conseguinte, se o objeto de estudo não se revelou como produto acabado, mas como um fenômeno em constante via de transformação.

Considerando a possibilidade de trabalhar partindo desta idéia, optamos pela pesquisa colaborativa porque entendemos que esse tipo de investigação cria oportunidade para o desenvolvimento mais igualitário e democrático entre o pesquisador e os professores, e entre os professores, os pesquisadores e os alunos, fazendo-nos interagir com o objetivo de transformação das práticas cristalizadas.

A pesquisa colaborativa, portanto, foi selecionada porque permite que, no processo de pesquisa, o princípio da produção de conhecimentos científicos ocorra com a participação de professores. No caso deste estudo, ocorra com a colaboração de professoras³, que atuam na Educação Infantil. Para esclarecer essa opção, revisitamos a configuração da pesquisa colaborativa no campo da educação.

Durante muitas décadas, a pesquisa científica legitimou-se por sua objetividade e pelo distanciamento que o pesquisador precisaria ter do objeto de pesquisa – como as investigações realizadas em laboratório que se limitavam aos dados mensuráveis. Não havia envolvimento do pesquisador, uma vez que a análise era feita apoiada na visão extremamente objetiva e externa (LUDKE, 2006). Nessa perspectiva, o pesquisador, por conseguinte, detém o conhecimento absoluto com superioridade entre os demais partícipes da pesquisa. Seguindo essa ótica, o especialista produz o conhecimento, representando a onipotência da academia; a escola e os seus representantes são concebidos como executores do saber produzido pelo especialista na academia.

No modelo apresentado, os conhecimentos produzidos nas universidades encontram-se distanciados das ações realizadas na escola, o que denota a existência de hiato entre a teoria e a prática, nos tipos de pesquisas que adotam essa lógica. Contudo, nos últimos vinte anos dos séculos XX e início do XXI, observamos que esse padrão de estudo não mais

³ Usaremos o termo professoras tendo em vista todas as colaboradoras serem do sexo feminino.

contempla a complexidade dos fenômenos educacionais, o que requer modelo de investigação que aproxime a pesquisa científica à escola, logo, que aproxima teoria e prática.

É no contexto de superação dos modelos de pesquisa tradicionais que emerge a ideia de colaboração entre o pesquisador e o professor. A gênese da pesquisa colaborativa, segundo Desgagné (1997), ocorre a partir da constatação de que é preciso a construção de conhecimentos ligados à prática de ensino real, bem como, que essa construção seja assegurada aos seus principais atores, os professores.

Encontramos em Vigotski (2001) as raízes teóricas para compreendermos o conceito de colaboração. Esse autor propõe a realização de processos e de relações educacionais amparados pela colaboração entre os indivíduos. Em sua teoria, o autor evidencia que em colaboração o ser humano tem maior potencial para se desenvolver, pois, no processo colaborativo, podemos superar nossas limitações. Contudo, é importante esclarecer a compreensão do termo, haja vista ser comum a comparação entre colaboração e cooperação no contexto da literatura educacional (PONTECORVO, 2005)

É importante, portanto, estabelecermos a diferença entre esses dois termos. A cooperação entendida com base na matriz piagetiana e a colaboração na matriz vigotskiana. As referidas compreensões têm finalidades educativas e perspectivas teóricas completamente distintas. No caso da primeira, a interação está focada no produto; na segunda, a dinâmica interativa está atenta ao processo, sem desprezar o produto (PONTECORVO, 2005).

Na cooperação, com base no enfoque piagetiano, a interação se dá, primordialmente, entre papéis paritéticos, ou seja, relação simétrica, em que pessoas de um mesmo grupo trabalham para realizar determinada tarefa, mas que nenhuma sabe resolver sozinha, caracterizando processo de evolução estático. Em contrapartida, na colaboração, a relação é assimétrica, há sempre aquele que, em virtude de maior experiência com um dado fenômeno, atuará como o par mais experiente na relação, elevando o nível de desenvolvimento do outro e, ao mesmo tempo, fazendo-o desenvolver-se. A colaboração, portanto, enfoca “[...] a interação entre criança e adulto, como caso particular de interação [...]” ou ainda “[...] quando um colega mais experiente “ensina” a um outro menos experiente” (PONTECORVO, 2005, p.47).

Assim, no caso da pesquisa colaborativa, o pesquisador assume o papel de colaborador, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal. Nessa perspectiva, atuar nessa zona significa que o que hoje as professoras fazem em colaboração da pesquisadora (refletir criticamente o tema em estudo, rever sentidos e significados, articular teoria/prática), amanhã estarão em condição de fazerem sozinhas. Portanto, a ZDP é, então, o espaço entre o que as

professoras são/sabem na atualidade e o que estão em processo de tornarem-se/saberem no futuro; isto é, é a relação entre “ser e tornar-se” (MAGALHÃES, 2009, p.61). O que reafirma as ideias de Vigotski (2001) de que toda atividade que hoje fazemos com assistência do outro, em colaboração, amanhã, poderemos fazer sozinhos. Compreender o que significa a pesquisa colaborativa é importante para podermos também compreender o que significa pesquisar colaborativamente.

Segundo Desgagné (1997), a pesquisa colaborativa se caracteriza pela contribuição de professores em processos de investigação, cujo objeto de estudo é negociado e passa a ser o foco da análise de todos os partícipes. As contribuições dos estudos colaborativos fizeram com que, em vários países, inclusive no Brasil, a pesquisa colaborativa crescesse consideravelmente, sobretudo, porque possibilitaram, entre outras questões, o envolvimento dos professores no processo de emancipação profissional. O citado francês Desgagné (1997) é um dos precursores da pesquisa colaborativa no âmbito internacional. No âmbito nacional, destacamos Magalhães (2007a, 2007b, 2007c), Fidalgo e Liberali (2006), Romero (1998), Fiorentini (2004), Ibiapina e Ferreira (2005 e 2006), Ibiapina (2008b), Anadon (2007).

Nos estudos dos autores citados, verificamos que a pesquisa colaborativa possibilita aos professores envolvidos na investigação o desenvolvimento e o papel ativo, que são fundamentais durante vários momentos de construção da pesquisa. Nessa linha de entendimento, tanto pesquisador como partícipe se formam profissionalmente e constroem conhecimentos em colaboração. Nesse sentido, compreendemos a essencialidade e potencialidade da pesquisa colaborativa, a partir de seu tripé: a co-construção de conhecimento entre pesquisador e docente, atividade de produção de conhecimento e, desenvolvimento profissional (IBIAPINA e FERREIRA, 2005).

A construção de conhecimento relacionada à prática profissional docente na perspectiva da pesquisa colaborativa somente acontece quando se leva em consideração o contexto da prática escolar. Nas palavras de Magalhães (2004, p. 75), a pesquisa colaborativa pressupõe que “[...] todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio.” Isso quer dizer que, para produção do conhecimento que contemple teoria e prática, é necessário ouvir e atentar para o que o professor compreende da situação a qual está inserido.

Além da constatação por parte do pesquisador de que a participação e a contribuição do professor é necessária para a construção teórica da pesquisa, é imprescindível

também a compreensão do próprio professor de que sua participação é que sustenta a colaboração. Na medida em que ambos colaboram mutuamente (professoras colaboram com a investigação, fornecendo dados para pesquisa, e o pesquisador colabora com as professoras fazendo-o refletir e transformar a prática) o processo de colaboração se concretiza. No recorte, a seguir, Desgagné (1997, p.2) fortalece esse pensamento.

[...] a pesquisa colaborativa se articula em volta de projetos em que o interesse da investigação se baseia na compreensão que os docentes em interação com o pesquisador, constroem a partir da exploração, em contextos real, de aspectos que se referem às suas práticas profissionais. Em consequência, o papel da pesquisa, no referido projeto teórico de estudo e ao objeto de pesquisa privilegiado pelo pesquisador. O cruzamento dessas compreensões produz o projeto de pesquisa colaborativa mantido entre pesquisador e professor⁴.

A pesquisa colaborativa se apóia na idéia de que colaborar, no sentido atribuído nesta pesquisa, pressupõe que o pesquisador atente ao contexto em que a prática do professor é desenvolvida, bem como considere a sua ação educativa, suas reflexões; enfim, analise juntamente com o professor e de acordo com o interesse dele, o contexto que envolve a prática educativa. Nesse sentido, faz da pesquisa produção de conhecimento que efetivamente se processa ‘com’ o professor e não produção ‘sobre’ ele.

Segundo Anadon (2007), existem três etapas que caracterizam a pesquisa colaborativa. A primeira é a da co-situação. Nessa etapa acontece incorporação do partícipe na investigação, rodeado em clima colaborativo, em que os envolvidos passam a se sentir impregnados pelo espírito de colaboração. É o momento de inserção no grupo, em que se dão as negociações e a integração em projeto comum que visa contribuir para a construção de saberes tanto para a comunidade escolar quanto para a científica.

A segunda etapa, denominada pela autora de co-operação, diz respeito à apreensão dos dados da pesquisa. É a predisposição do professor em colaborar por meio de suas reflexões, o material que servirá de análise tanto ao pesquisador quanto para próprio professor. É importante ressaltar que, nessa etapa, são construídas atitudes relevantes para que haja entendimento entre os pares, bem como são citadas condições para que haja colaboração. Falar de co-operação, na pesquisa colaborativa mostra que não se pode invalidar a cooperação, haja vista que todo processo colaborativo é aprendido, e antes de tornar-se colaborativo, passa, primeiramente, pelo processo cooperativo.

⁴ As citações traduzidas do autor estão de acordo com a obra original.

A terceira etapa é a co-produção, etapa incidente no processo de pesquisa como um todo, desde a organização, até a análise dos dados levantados durante o processo da pesquisa, que é feita em colaboração com o professor (DESGAGNÉ, 1997; MAGALHÃES, 2007; ROMERO, 1998).

Anadon (2007) aponta o duplo sentido que essa investigação tem: pesquisa e formação. As etapas citadas são realizadas por meio de dinâmica que procura não sobrepor uma etapa à outra. No entender de Anadon (2007), a pesquisa colaborativa é formação porque o docente constantemente se encontra desafiado a refletir sobre suas ações, revendo concepções e teoria internalizadas, levando-o ao confronto com a prática; e é pesquisa porque as reflexões e questionamentos resultantes do processo de formação são convertidos em trabalho de produção de conhecimento científico balizado pelas reflexões críticas e parecer do pesquisador e dos professores. Dessa forma, a pesquisa colaborativa atende a necessidade de duas vertentes, a da academia - com a pesquisa - e a de desenvolvimento profissional - com a formação do professor.

É necessário destacar que, embora a pesquisa se faça em constante colaboração, não quer dizer que pesquisador e professor tenham as mesmas responsabilidades no decorrer do processo investigativo. Assim, deixamos claro que, embora existam autores, a exemplo de Fiorentini (2004), que aceitem a pesquisa colaborativa apenas quando há envolvimento dos partícipes em todas as etapas da pesquisa, inclusive na concepção da problemática investigativa; este estudo se respaldou na compreensão de Magalhães (2007a, p. 54) de que na Pesquisa Crítica de Colaboração não significa que todos os participantes necessariamente “[...] tenham as mesmas visões, ou o mesmo ‘poder’ de decisão, mas as mesmas chances de colocar problemas a serem discutidos”. Reforçando esse entendimento, recorreremos à afirmação de Desgagné (1997, p.3):

É preciso compreender bem que o que será, antes de tudo, solicitado aos docentes é o seu engajamento como o pesquisador, em processo de reflexão sobre determinado aspecto da prática, processo que, segundo a natureza dos projetos levará esses profissionais a exporem situações novas ligada a sua prática, ou ainda, a prestar atenção a situações que eles desejam esclarecer, isto é, situação que eles procuram melhor compreender. E a partir desse processo de reflexão que o pesquisador estará em condição de investigar o objeto de pesquisa que delimitou, ou seja, o objeto de pesquisa será construído a partir da compreensão que os docentes constroem em interação com o pesquisador.

Nesta investigação, as professoras não participaram da elaboração do projeto de pesquisa e, conseqüentemente, não fizeram parte do nascimento da problemática. Entretanto, foram motivadas a colaborar com a resolução da problemática, quando socializaram as suas necessidades e quando manifestaram o interesse em estudar o conceito de mediação simbólica e de colaboração, associando-os à suas práticas pedagógicas.

Mais do que participar da gênese da pesquisa, a intenção maior das professoras que participaram desta pesquisa foi obter conhecimento que viabilize a melhoria do seu desempenho na prática. Logo, não se exigiu que elas participassem das tarefas que eram próprias da pesquisadora. A colaboração das partícipes se deu, sobretudo, na disposição em refletir criticamente acerca do significado dos gêneros de prática pedagógica e colaboração, relacionando-os as formas de agir no contexto real.

Para que não houvesse confusão quanto ao papel a ser assumido por cada um, negociamos as atribuições da pesquisadora e das professoras no desenvolvimento da investigação. Após a discussão, fizemos síntese que resultou nas atribuições das partícipes em cada uma das partes da investigação. As atribuições poderiam ser revistas quando necessário, para que fossem definidas novas tarefas aos partícipes. No que se refere às atribuições, Ibiapina (2008, p.39) sugere que:

O pesquisador tem o papel de mediador ficando responsável por organizar e intercambiar idéias, fortalecendo o apoio mútuo entre os pares e encorajando os professores a participar do processo dialógico. Os partícipes compartilham significados e sentidos, questionam idéias, concordam ou discordam das opiniões de seus companheiros, apresentando suas razões e opções e aceitando responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo.

Acatar sugestões, discordar de pensamentos, defender posturas internalizadas e estar aberto a novas compreensões e conceitos são algumas das situações vivenciadas no processo colaborativo. A negociação representa harmonia, contudo, no transcorrer do trabalho, podem haver conflitos de idéias e de opiniões, o que é considerado natural. A pesquisa colaborativa concebe o conflito como parte natural do processo de desenvolvimento profissional. Ibiapina (2008b, p.40) afirma que, na pesquisa colaborativa, “[...] o conflito se transforma em uma ferramenta produtiva porque dá vida à colaboração”. A condição complexa do ser faz com que o conflito seja algo inerente a espécie humana. Ademais, é por meio da superação dos conflitos, das angústias e das inquietações que aprimoramos as condições de existência humana.

Ressaltamos também que escolhemos a pesquisa colaborativa porque ela age como mediadora entre a comunidade de pesquisa e a comunidade de prática, aproximando esses dois mundos por meio da investigação. (DESGAGNÉ, 1997; ROMERO, 1998; MAGALHÃES, 2007; IBIAPINA, 2008). Desgagné (1997, p.8), no recorte, a seguir, afirma que a pesquisa colaborativa:

[...] exige que o pesquisador se movimente tanto no mundo da pesquisa quanto no da prática, tendo, também, a responsabilidade de fazer com que os conhecimentos construídos, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, sejam produto do processo de aproximação e até mesmo de mediação entre teoria e prática, entre cultura da pesquisa e cultura da prática.

Essas aproximações revitalizam a idéia de que a pesquisa possibilita a transformação das práticas desenvolvidas pelos professores, favorecendo o encaminhamento para novo modelo social em que a igualdade de oportunidades é predominante.

Reforçamos que para haver qualquer alteração na prática docente, é preciso que o professor se sinta motivado e interessado em fazê-la. Vigotski (2001) assegura que o desenvolvimento de uma atividade⁵ acontece a partir da motivação e do interesse do sujeito, bem como sua evolução a qual, é orientada, indiscutivelmente, pela tomada de consciência e pela intenção. Na condução do processo colaborativo levamos em consideração os aspectos citados pelo autor, quando solicitamos que as professoras declarassem necessidades e interesses para com a pesquisa. Dessa forma, consideramos importante estudar as necessidades de formação porque essa análise “[...] retraduz as motivações e os objetivos construídos pelo grupo de professores para a construção permanente de seu desenvolvimento profissional” (IBIAPINA, 2008b, p. 42).

Com base no exposto, este trabalho concebe que a pesquisa colaborativa é atividade de pesquisa e formação realizada com a contribuição docente, caracterizada por gerar conhecimentos em co-produção com o pesquisador. Essa compreensão auxiliou também na definição dos princípios que guiaram a investigação. Os princípios escolhidos foram: a linguagem como ferramenta psicológica, reflexão crítica e articulação teoria e prática na formação docente.

A Linguagem exerce função tanto de instrumento psicológico externo quanto interno. Ela medeia as relações entre as pessoas, atuando no plano interpsicológico (social); e

⁵ O termo atividade é aqui utilizado segundo o conceito da Teoria da Atividade de Luria (1979)

no plano intrapsicológico (individual), pois é por meio da linguagem que as professoras refletem e se apropriam dos conhecimentos científicos e das práticas pedagógicas produzidas no decorrer dos estudos.

A Reflexão crítica é princípio que envolve o processo de análise permanente das formas de pensar e de agir dos partícipes. Representa aspectos que englobam compreensão, análise e questionamento de conceitos, valores e normas que fazem parte do processo educativo como objetivo de melhorá-lo. Ademais, esse princípio foi escolhido porque é por meio dele que superamos antigas visões e práticas internalizadas. Assim, a reflexão crítica sistemática medeia a produção de conhecimentos, bem como proporciona níveis mais elevados de autonomia e consciência da prática.

Escolher a articulação teoria e prática na formação docente, para guiar este trabalho, representa repensar idéias e práticas internalizadas, confrontando-as com as teorias. Nesse processo, o professor adquire a capacidade de transpor práticas mecanizadas, optando por exercer práticas críticas e criativas. Esse princípio ajudou na tomada de consciência e no poder das professoras de transformar a prática docente.

Na figura 01, mostramos a ilustração que sintetiza a estrutura do referencial teórico e metodológico da pesquisa.

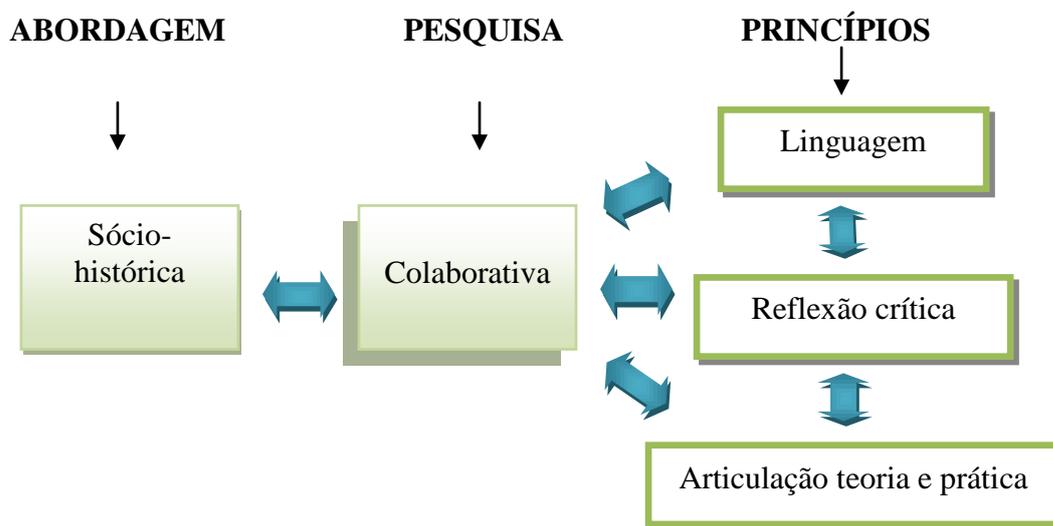


Figura 01: Síntese da estrutura teórico e metodológica da pesquisa.

Fonte: Dados obtidos a partir dos estudos de Kopnin (1972), Desgagnè (1997) e Magalhães (2007).

Nessa parte do trabalho, realçamos os motivos que nos levaram a optar pela pesquisa colaborativa. No próximo item, explicaremos como a colaboração aconteceu no processo da pesquisa.

2 A COLABORAÇÃO

A colaboração, segundo Magalhães (2009), Ibiapina (2009), Fidalgo e Liberali (2006) significa momento de discussão entre pares, em que todos têm vez e voz, e são capazes de gerar momentos de tensões e contradições, produzindo a vivência de conflitos inter e intrapsicológicos, que transformam o pensar e o agir das pessoas em sociedade. Sendo assim, o processo colaborativo e crítico não é contexto que ocorre naturalmente no instante em que se reúne um grupo de pessoas conversando.

Ouvir e falar em colaboração pode soar como algo fácil de concretizar, entretanto, o contexto colaborativo não é fácil de ser criado, pois é uma ação extremamente complexa, uma vez que abrange relações de natureza emocional, política e social. No contexto colaborativo são revelados diferentes sentidos, pontos de vista e valores internalizados ao longo das experiências sociais, o que caracteriza esse processo como, em geral, complexo e de difícil realização. Por isso, consideramos que colaborar de maneira reflexiva e crítica não acontece de uma hora para outra, ou seja, essa atividade não é realizada naturalmente quando se vive nas relações sociais. Colaborar requer empenho e aprendizagem que favoreçam a superação de modos cristalizados de pensar e agir dos envolvidos em determinada atividade colaborativa.

Partindo das ideias de Ibiapina (2009, p. 5), apresentamos dez sugestões para produção de contextos colaborativos:

- (1) Criar condições para que o desenvolvimento mútuo da colaboração e da criatividade ocorra, envolve a compreensão do que significa colaborar, de como os indivíduos se organizam em determinada atividade e de como ocorre a divisão de trabalho, sendo necessário questionar valores e as regras que orientam o agir;
- (2) Partir da realidade concreta – vida vivida pelos indivíduos que participam da interação, o que requer não confundir a ação dialética com a pragmática, que visa apenas resultados imediatos de compreensão da prática pela prática, enquanto a dialética visa à transformação da atividade;
- (3) Criar ferramentas para que a linguagem utilizada por dois ou mais indivíduos transforme entendimentos teórico-práticos e amplie os sentidos trazidos à tona no início da interação;
- (4) Considerar que a interação entre pessoas e principalmente entre pares está carregada de ‘intensidade emocional’ que pode atrapalhar o movimento de elaboração de novos sentidos e o envolvimento co-partilhado;
- (5) Compreender o papel dos conflitos na interação de forma a desenvolver condições materiais para que eles sejam superados por meio de compartilhamento dos significados em que as pessoas são responsáveis pelos enunciados dos outros e são responsáveis pelo que dizem e fazem;
- (6) Levantar em conta que no processo de interação a emoção e cognição formam uma unidade dialética, o que requer o cuidado para que uma não se

- sobreponha à outra. Essa é uma condição para que ocorra transformação tanto nos indivíduos quanto no próprio trabalho desenvolvido;
- (7) Trabalhar para que na interação as ações sejam colaborativas e críticas implica em utilizar a linguagem para fazer avançar as idéias uns dos outros, expandir a aprendizagem e promover Zona Mútua de Desenvolvimento, o que precisa também que os participantes aprendam a abdicar das relações de poder que os dividem pelo que sabem ou não sabem. Não atentar para esse aspecto da interação, ao invés de desenvolver ações colaborativas mais igualitárias pode levar as pessoas a desenvolver ações autoritárias e não democráticas;
 - (8) Aprender a colaborar requer também o aprendizado da linguagem da reflexão crítica e o desenvolvimento do pensamento crítico;
 - (9) No Trabalho colaborativo, que expande a possibilidade para agir criativamente, as ações não são desenvolvidas individualmente e não visam à transformação apenas de um indivíduo em particular, mas das totalidades.
 - (10) Ao criar condições para compartilhar significados, as pessoas se transformam quando expõem a sua opinião e também se apropriam da perspectiva dos outros;

Sendo assim, nesta pesquisa a colaboração aconteceu quando a pesquisadora favoreceu a produção, juntamente com as professoras, de espaço para reflexão crítica a respeito dos gêneros das práticas pedagógicas desenvolvidas, proporcionando a vivência e o enfrentamento de conflitos e a expansão de sentidos, bem como o compartilhar de significados, o que viabilizou o contexto colaborativo para desenvolvimento das reflexões sobre os gêneros das práticas pedagógicas desenvolvida pelas colaboradoras.

Vale mencionar que, mesmo considerando a produção do referido espaço, os modos e níveis de colaboração não foram desenvolvidos sem conflitos, pois, nem sempre colaboramos da mesma forma em todos os momentos da pesquisa, reconhecendo nossas limitações e as diferentes possibilidades que cada uma de nós tinha para colaborar.

Lembramos ainda, que a atividade de colaborar requer o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo das pessoas do grupo. Para discussão específica da reflexão crítica, apresentamos a seguir a compreensão de reflexão que sustentou esta investigação.

3 REFLEXÃO CRÍTICA

Nesta pesquisa, utilizamos a reflexão crítica como suporte para o desenvolvimento profissional docente. Dessa forma, consideramos reflexão como, atividade psíquica que o indivíduo aprende a realizar quando interage com outras pessoas, o que implica que o homem não nasce reflexivo, torna-se reflexivo.

Pimenta (2006) esclarece que a capacidade da reflexão é desenvolvida apenas na espécie humana, contudo, essa capacidade faz parte da espécie somente enquanto possibilidade, isto é, não é característica biologicamente determinada. Logo, equivale dizer, que é preciso aprender a ser reflexivo.

De acordo com a literatura que discute a temática (LIBERALI, 2004; IBIAPINA, 2008), os conceitos de reflexão e de prática reflexiva, no campo da educação, diferem conforme a orientação teórica que o professor usa para refletir. Liberali (2004, 2008) aponta que existem três tipos de reflexão dependentes do interesse específico que o docente possui, nesse caso, ele pode refletir de forma técnica, prática ou crítica.

A reflexão técnica está ligada a conhecimento técnico, relacionado ao interesse do professor em atingir determinados objetivos sem haver abertura às críticas ou às mudanças das estruturas de trabalho. O objetivo maior do professor que realiza a reflexão técnica é resolver problemas da prática pedagógica, usando conhecimentos teóricos produzidos por especialistas, isto é, ele aplica teorias às práticas, cuja produção está alheia ao que ele acredita e faz. Nesse caso, o docente apenas executa as teorias elaboradas por outros, refletindo sobre os seus efeitos na prática.

Na reflexão prática, a intenção do professor muda, seus objetivos estão mais relacionados às necessidades de resolver os problemas que a ação apresenta de forma que ultrapasse a concepção de reflexividade que se prende à resolução dos problemas da prática, cujo foco está nas técnicas instrumentais. Nesse tipo de reflexividade, o professor tem interesse apenas de encontrar respostas aos problemas vivenciados na própria experiência educativa. Nesse sentido, não se preocupa em encontrar respaldo teórico para a compreensão que resultam da prática de reflexão.

No caso da reflexão crítica, além do interesse de resolver as contradições apresentadas pelas reflexões técnicas e práticas, existe o objetivo de questionar as implicações políticas e ideológicas presentes na prática pedagógica, bem como quem realiza esse tipo de reflexão visa à construção da autonomia e da emancipação docente.

Nesta pesquisa, portanto, optamos por trabalhar sustentados pela compreensão de reflexão crítica (GHEDIN, 2006; MAGALHÃES, 2007; IBIAPINA, 2008; LIBERALI, 2008, entre outros), pois consideramos que o professor reflete criticamente sobre a prática, revivendo tensões e conflitos que o fazem sair da passividade e da alienação, criando condições para que possa elaborar nova forma de pensar e agir, reconstruindo pensamentos e a própria prática docente.

Logo, a reflexão crítica favoreceu a colaboração entre as partícipes e a construção de compreensões sobre as ações desenvolvidas no contexto escolar, decurso que se dá primeiramente no plano interpsicológico (professor reflete com seus pares) e depois intrapsicológico (professor reflete individualmente). Segundo Ibiapina (2008b, p. 97), nos momentos de reflexão o professor é levado a “[...] compreender o que, o como, e o porquê de suas ações [...]”, ou seja, ele tem meios de processá-las no contexto teórico e prático, entendendo como foram se constituindo enquanto prática e por que as utiliza, defende e valoriza. No percurso da reflexão coletiva, valores, razões, motivos, sentidos e significados emergem do diálogo democrático e colaborador, contribuindo para mudanças e transformações da realidade, tanto no plano micro quanto no macro, isto é, no plano escolar e no contexto social, inclusive da universidade.

As compreensões geradas nos momentos reflexivos e críticos foram conduzidos a partir das sugestões de desenvolvimento de trabalho formativo que utiliza a colaboração e a reflexão crítica. As sugestões têm por base as quatro ações reflexivas proposta por Smith e que Liberali (2004, 2008) e Magalhães (2007b, 2007c, 2007e) utilizam e recomendam: descrever, informar, confrontar e reconstruir. É importante informar antecipadamente que as quatro ações utilizadas nesta pesquisa foram usadas como veículo mediador dos estudos realizados e análise das práticas.

Na ação de descrever, o professor é levado a responder, o que fiz? Ou seja, descrever a realidade concreta vivenciada na prática de ensino, de maneira organizada e distanciada do contexto real. Essa atitude possibilita o repensar das ações do dia-dia comumente realizadas de forma consciente ou inconsciente.

A ação de informar corresponde à questão: o que isso significa? Ao tentar responder a indagação, o professor deve colocar em evidencia o referencial teórico que sustenta ou influencia a prática pedagógica descrita. Esse tipo de reflexão conduz a identificação, pelo professor, da teoria que expressa a prática, contextualizando historicamente as ações realizadas.

A ação reflexiva de confrontar representa o momento de se fazer crítica à prática educativa a partir da análise coletiva dos sentidos e significados, dos valores e dos conceitos que estruturadores do modo de agir docente. Nesse momento são construídas oportunidades para as partícipes refletirem sobre o que pensam e fazem, bem como se o que realmente fazem está no nível de consciência requerido à atividade docente, considerando o contexto sócio-histórico em que ela está inserida. Essa ação está centrada na questão: Como cheguei a agir dessa maneira?

Com base nas reflexões anteriores, a ação reflexiva de reconstruir é o momento em que as professoras refletem sobre como as implicações do seu fazer podem contribuir para a formação de cidadãos críticos. É a oportunidade do (re) pensar com o olhar no futuro, em que são apontadas as possibilidades de reconstrução da ação docente, a intenção da reflexividade é proporcionar condições para que as partícipes possam evoluir em termos práticos e teóricos, isto é, possam adquirir níveis formativos de consciência daquilo que pensam e fazem, planejando novas formas de atuação mais conscientes.

A partir da ação reflexiva de reconstruir podem ser criadas formas diferentes e inovadoras de pensar, sentir e agir no contexto escolar. Essa ação proporciona momentos em que as professoras se veem como agentes que criam e fazem história porque são dadas as condições para concretizar o *empowerment*⁶.

As ações de reflexão crítica realizadas durante os seminários e videoformação foram gravadas, transcritas e analisadas tanto pelo grupo quanto pela pesquisadora, que estruturou a análise coletiva, colocando-as no formato apresentado nesta dissertação, o que também implicou em negociações com o grupo. A reflexão crítica representa um dos princípios que escolhemos para guiar o caminho que fizemos na pesquisa colaborativa, considerando-a como atividade mental essencial ao seu desenvolvimento.

Nesta pesquisa, planejamos procedimentos metodológicos que se coadunassem com a compreensão explicitada de reflexão crítica. A seguir, pormenorizaremos esses instrumentos e sua aplicabilidade na pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos, questionário, encontro coletivo, seminários de formação e vídeoformação, serviram como meio de apreensão dos dados da pesquisa. A opção pelos procedimentos metodológicos mencionados se deu em virtude de entendermos que eles são favoráveis ao processo de reflexão crítica individual e coletiva, que é imprescindível para o confronto e a reconstrução de nossas práticas. Ademais, os instrumentos escolhidos viabilizaram a articulação teoria e prática e, por conseguinte, o processo formativo e a produção de conhecimento, instigando o diálogo e a internalização de novos sentidos e significados que conduzam as mudanças qualitativas no processo educativo. No item que segue, discorreremos sobre cada instrumental empregado na pesquisa.

⁶ Empoderamento, termo que segundo Ibiapina e Ferreira (2005) está relacionada a perspectiva emancipatória do professor para o agir visando a transformação da prática pedagógica, bem como da sociedade.

4.1 QUESTIONÁRIO

O questionário⁷, primeiro instrumento aplicado nesta investigação, serviu para efetivar o convite formal de adesão à pesquisa, bem como para a obtenção de informações gerais que serviram para traçar o perfil pessoal e profissional das colaboradoras e auxiliar, na identificação dos conhecimentos prévios de prática pedagógica elaborados pelas professoras de educação infantil da cidade de Parnaíba.

Segundo Gil (1999, p.128), o questionário é técnica de “[...] investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” A definição do autor representa, objetivamente, com quais as intenções utilizamos esse instrumento. O propósito era apreender dados relacionados aos conhecimentos prévios de prática, prática pedagógica, e colaboração, bem como o tempo de serviço e o nível de formação das professoras partícipes.

A opção pela rede pública de ensino foi o primeiro critério que escolhemos para reduzir o universo de professores a serem convidados a participar da pesquisa e, por conseguinte, estarem aptos a receber e responder o questionário. Então, convidamos, a princípio, quatro professoras, funcionárias pública municipal, que já haviam participado de outra pesquisa no Curso de Especialização⁸. O convite e a aplicação do questionário foram feitos às professoras citadas e, na oportunidade, solicitamos que elas ajudassem a ampliar o grupo com outras interessadas.

Tendo conhecimento da existência desta pesquisa, via informação divulgada pelo grupo e pela pesquisadora, outras cinco professoras manifestaram interesse, inclusive uma professora que não faz parte do quadro efetivo do município. Contudo, embora todas as nove professoras tenham respondido o questionário, duas delas desistiram antes mesmo do primeiro seminário de formação, alegando problemas pessoais.

É importante esclarecer que no encontro coletivo (que será apresentado no item a seguir), foi acordado, entre as partícipes e a pesquisadora, que seus nomes reais seriam preservados. Assim, por se tratar de um estudo que envolve professoras da educação infantil, cada uma adotou nome de personagem da literatura infantil. Para essa escolha, o critério para o uso do nome ocorreu mediante a aproximação de características da personagem com as características reais da referida professora.

⁷ O roteiro do questionário está disponível nos apêndices p. 197 da dissertação.

⁸ Curso de Especialização em Educação Infantil, promovido pela Universidade Federal do Piauí.

Dessa forma, o grupo de estudo composto por professoras e pesquisadora ficou com a seguinte composição:

PARTÍCIPES	CARACTERÍSTICA DEFINIDA PELAS PARTICÍPES	FORMAÇÃO	ESCOLA ONDE TRABALHA	ANOS DE DOCÊNCIA	TEMPO DE SERVIÇO NA ED. INFANTIL
CHAPEUZINHO VERMELHO	Teimosa e decidida	Normal Médio/Licenciatura em Física/Esp. em Educação Infantil	Escola M. de Ed. Inf. Chapelzinho Vermelho	9 anos	5 anos
EMÍLIA	Persistente e curiosa	Pedagogia/ Esp.em Educação Infantil	Escola Arco-Íris/Escola Frei Rogério de Milão	6 anos	8 anos
FIONA	Conciliadora e metódica	Normal Superior/Esp.Docência do Ens. Superior	Escola M. Tia Mirtes	12 anos	6 anos
MONICA	Líder e autoritária	Normal Superior/Esp.Docência do Ens. Superior	Escola M.de Ed. Inf. Tia Mirtes	7 anos	9 anos
POOH	Conciliadora e zangada	Pedagogia/ Esp.Ed. Especial	Escola M. de Ed. Inf. Tia Mirtes	8 anos	10 anos
ROSINHA	Verdadeira e Ciumenta	Pedagogia/ Esp.em Educação Infantil	Projeto Social da Diocese de Parnaíba	8 anos	5 anos
TIGRÃO	Prestativo e brincalhão	Letras Português/ Esp. Língua Portuguesa	Escola Arco-Íris/Escola Frei Rogério de Milão	20 anos	20 anos
KIKA	Questionadora e atenta.	Pedagogia/Esp. em Educação Infantil	Escola M. Isaias Pereira Galeno	7 anos	8 anos

Quadro 01: Perfil profissional das professoras colaboradoras da pesquisa.

Fonte: Informações obtidas após aplicação do questionário.

As informações fornecidas pelas próprias partícipes no quadro como: formação e tempo de serviço na educação infantil; fornece ao leitor conhecimento geral sobre cada colaboradora. Neste relatório de pesquisa, os sete primeiros nomes de personagens representam a identificação das professoras e, o último nome, a personagem da pesquisadora.

Explicitado como o grupo ficou constituído apresentamos, a seguir, o encontro coletivo.

4.2 ENCONTRO COLETIVO

O encontro coletivo, segunda etapa desta pesquisa, foi realizado na Escola de Educação Infantil Tia Mirtes⁹. Previamente, foi decidido e agendado o encontro nesse local pela acessibilidade, fácil localização e também porque a direção da escola ofereceu o local para que o grupo de professoras colaboradoras, (quatro delas funcionárias da escola) juntamente conosco, se reunisse. No encontro foram feitas exposições e negociações que esclareceram como o projeto de pesquisa foi estruturado, as justificativas para o estudo, o problema que gerou a investigação, o objetivo geral, a proposta de uso dos procedimentos de videoformação e dos seminários formativos. Também apresentamos como seriam compartilhados os resultados, deixando claro para as professoras, quais eram as intenções da pesquisa. O grupo também pôde se manifestar quanto ao desenvolvimento do trabalho e a respeito da programação de estudo.

Durante o encontro, as professoras tiveram chance de expor necessidades e angústia sobre suas práticas pedagógicas. Assim, o que inicialmente era apenas evidenciado como necessidade da pesquisadora, constatou-se também como necessidades das professoras. Desse modo, pesquisadora e professoras se envolveram em projeto comum de investigação sobre a prática pedagógica.

O encontro foi realizado no dia vinte e cinco de dezembro de dois mil e oito (25/10/2008), logo após a aplicação dos questionários. Planejamos este encontro para discussão da pauta que foi dividida em três temas centrais:

- Conhecendo as partícipes e a investigação.
- A videoformação.
- Roda viva: a colaboração.

A organização do encontro por temas permitiu a divisão do tempo destinado a cada assunto. Inicialmente, utilizamos uma dinâmica denominada “Caixa Mágica”. Na caixa havia um espelho. Individualmente, pegávamos (pesquisadora e professoras) o espelho e olhávamos para suas características físicas e não-físicas. As apresentações foram espontâneas mediante perguntas do grupo. O momento proporcionou o relaxamento das partícipes, bem como permitiu também a interação de umas com as outras, descobrindo um pouco da vida pessoal e profissional. O encontro, portanto, permitiu, além do conhecimento do aspecto

⁹ Escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino localizada na zona urbana da cidade de Parnaíba.

pessoal e profissional do grupo, que as professoras conhecessem e interferissem na proposta de pesquisa.

No tema seguinte do encontro tratamos de explicar o procedimento da videoformação em que foi negociada a voluntariedade para filmagem necessária ao procedimento. Por fim, o último momento se destinou à apresentação dos seminários formativos, negociações de possíveis datas, elaboração do quadro de co-produção da pesquisa, leitura e assinatura do termo de adesão. No quadro abaixo, é possível visualizar como o encontro foi organizado.

APRESENTAÇÃO E NEGOCIAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA

TEMAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
Conhecendo as partícipes e a investigação	<ul style="list-style-type: none">• A caixa mágica! - dinâmica de apresentação;
	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação da investigação a partir da leitura do termo de esclarecimento e livre adesão à pesquisa;
A videoformação	<ul style="list-style-type: none">• Explicação sobre a videoformação
Seminários de formação	<ul style="list-style-type: none">• Exposição dos ciclos de estudo: os seminários de formação.
	I- Entre o eu e o nós: a abordagem sócio-histórica e a pesquisa colaborativa em discussão.
	II- Prática pedagógica: qual é a sua?
	III- Estudo das ações crítico-reflexivas.
	IV- Prática pedagógica colaborativa: análise e discussões
<ul style="list-style-type: none">• Negociações de atribuições gerais da pesquisa	

Quadro 02: Síntese do Encontro Coletivo realizado com as professoras no dia 25/10/2008.

Fonte: Dados organizados pela própria pesquisadora.

Encerramos o encontro sintetizando as responsabilidades atribuídas a cada partícipe ao longo do trabalho colaborativo. Nas negociações realizadas, ficaram estabelecidas as atribuições especificadas na figura 02.

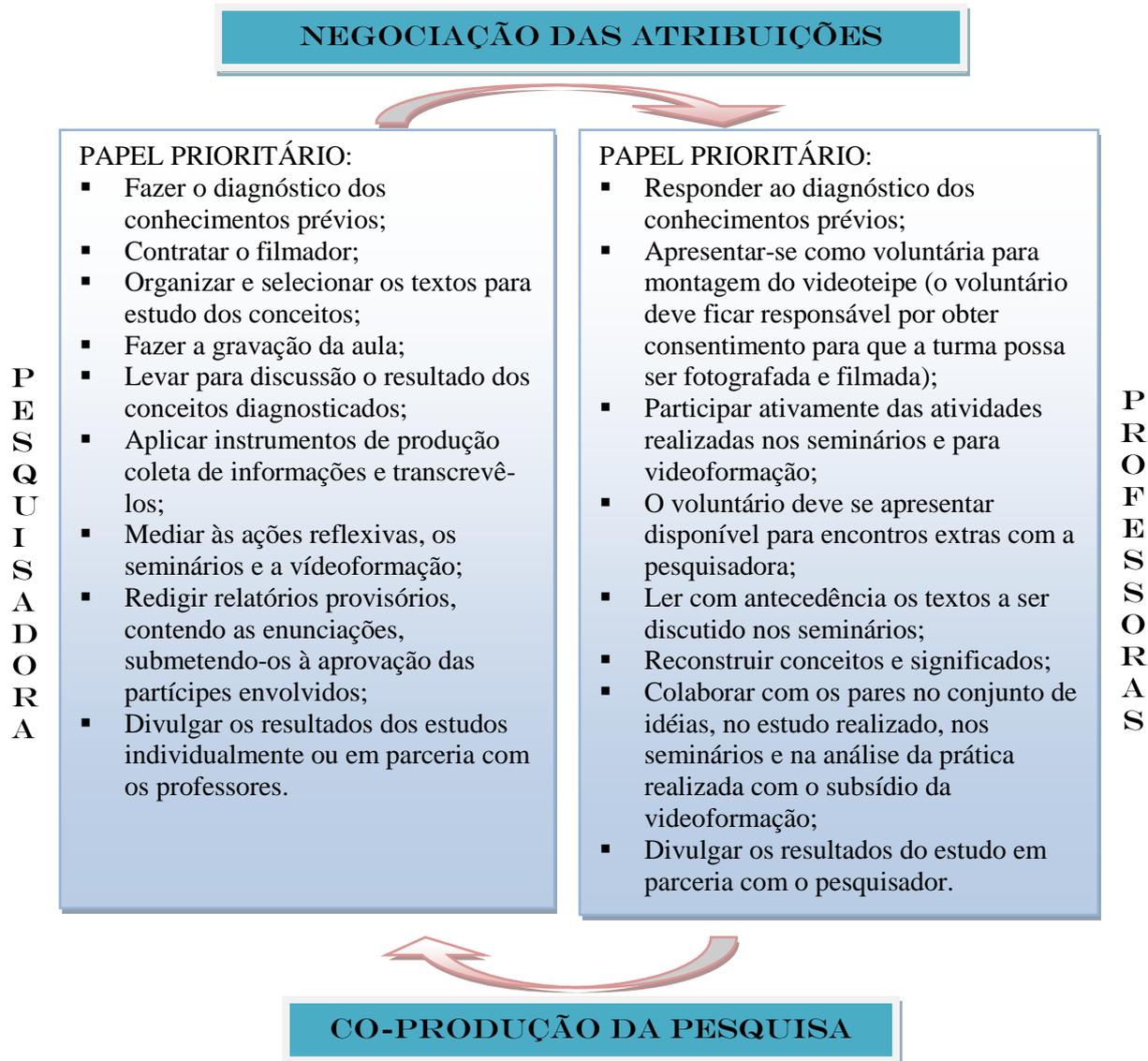


Figura 02: Negociações que resultaram nas atribuições das partícipes ao longo do trabalho colaborativo.

Fonte: Dados construídos com base nas sugestões de Ibiapina (2008) e negociações no encontro coletivo.

Quatro professoras se apresentaram como voluntárias, para a realização da vídeoformação, procedimento que será explicitado posteriormente.

4.3 SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO

O seminário de formação é citado na literatura de diferentes maneiras. Assim, encontramos referências às seguintes nomeclaturas: seminário de estudo (BRITO, 2007), seminário de estudos reflexivos (MEDEIROS, 2007) ou, ainda, seminário de formação (TELES, 2008). Nesta pesquisa, optamos por denominá-lo de seminário de formação para que

haja clareza e se evitem possíveis ambigüidades de como esse procedimento foi utilizado nesta pesquisa, passamos a explicitá-lo.

O seminário de formação foi utilizado com o objetivo de estudar temas que fazem parte do arcabouço teórico e metodológico da pesquisa, especificamente os conceitos de prática pedagógica e colaboração. Ademais, com base em Brito (2007), Medeiros (2007) e Teles (2008), os seminários de formação são procedimentos essenciais à pesquisa colaborativa porque oportunizam a formação das partícipes por meio de estudos sistematizados com o objetivo de promover o diálogo democrático e ético, a reflexão crítica no grupo e nas práticas docentes.

Nessa perspectiva, os seminários de formação são espaços criados para negociação e compartilhamento de significados e sentidos, pois, no processo de formação colaborativa, a pesquisadora e as professoras envolvem-se “[...] na construção de explicações e de compreensões para as possíveis contradições entre intenções e ações” da prática educativa (MAGALHÃES, 2007d, p.71-72). Acrescentamos que uma das vantagens mais significativas dos seminários é a oportunidade que eles oferecem aos partícipes de reverem compreensões e ações sobre as temáticas consideradas como necessidades formativas que devem ser trazidas para discussão e interpretação do grupo. Desse modo, o seminário permite que teoria e prática sejam relacionadas, repensadas, compreendidas sob novas óticas teóricas a partir dos estudos realizados que sustentam a transformação das práticas pedagógicas.

Paaz (2005) alerta que organizar seminários de formação não é tarefa fácil, visto que, para a autora, esse procedimento é bastante complexo porque exige intensa estimulação à reflexão crítica e, por conseguinte, é comum que sejam divergências de pensamentos que precisam ser administradas pelo pesquisador sem alterar “[...] seu objetivo de colocar em discussão pontos conflitantes quanto aos sentidos atribuídos pelos participantes da interação ao objeto em negociação e, ao mesmo tempo, propiciar contextos para compreensão e ressignificação desses sentidos” (MAGALHÃES, 2007d, p. 78).

Teles (2008) recomenda que os seminários devem ser bem organizados, isto é, o pesquisador deve planejar ações e objetivos a serem atingidos. Nesse sentido, segundo autor, o planejamento reduz a subjetividade do pesquisador e aumenta o comprometimento dos pesquisadores, haja vista que nesses encontros emergem valores, crenças e ideologias presentes na prática dos professores que podem comprometer o rumo do estudo. Assim, a definição clara dos objetivos evita o desvio das atenções e das discussões, levando o grupo a focar a reflexão naquilo que foi planejado. Assim, os estudos, as discussões e reflexões

realizadas nos seminários serviram como subsídio ao processo de desenvolvimento profissional e de produção conjunta de conhecimentos.

Os estudos foram organizados em cinco seminários de formação. O primeiro seminário, realizado no dia 29/11/2010, Entre o eu e o nós: a abordagem sócio-histórica e a pesquisa colaborativa em discussão; teve como intenção compartilhar com o grupo de professoras o referencial teórico e metodológico da pesquisa. Trabalhamos com o texto: Por que pesquisar colaborativamente?¹⁰. Neste texto, o objetivo foi discutir o conceito de pesquisa colaborativa e conhecer os fundamentos da abordagem sócio-histórica. Estiveram presentes nesse seminário todas as professoras partícipes, rendendo questionamentos e esclarecimentos sobre o assunto. Esse estudo foi preliminar e essencial para as discussões realizadas posteriormente no compartilhamento do significado de colaboração.

O segundo seminário, com o tema: Prática Pedagógica: qual é a sua?, foi organizado com objetivo de favorecer momento de reflexão crítica sobre a prática real das professoras partícipes. No estudo, foi utilizada a resposta apresentada pelas partícipes no questionário. Assim, no processo formativo, colaboramos ao favorecer situações em que a reflexão crítica ocorresse no processo de estudo do texto: A Prática Pedagógica dos Professores de Educação Infantil: ontem, hoje e amanhã¹¹. Nesse momento formativo, as professoras descreveram suas práticas, situando-as nos gêneros apontados no estudo. Infelizmente foi um seminário com muitos contratempos, pois em virtude da impossibilidade da presença de todas as professoras em uma única data, tivemos que realizá-lo repetidamente. Na primeira vez, só estiveram presentes as professoras Pooh, Chapeuzinho Vermelho e Rosinha. Na segunda, Emília, Tigrão e Rosinha e por último, um momento com Mônica e Fiona. Além dos imprevistos que impossibilitaram a realização de um único seminário sobre o tema, houve falha do equipamento de gravação na segunda e terceira etapa, perdendo-se parte dos dados obtidos naqueles dois encontros. Para efeito de organização, registramos os estudos desse tema somente na primeira data: 04/03/2010.

O terceiro seminário ocorrido no dia 14/07/2010, ficou destinado ao Estudo das Ações Crítico Reflexivas. Esse estudo emergiu a partir de necessidades e lacunas percebidas nos seminários anteriores. Dessa forma, a formação foi subsidiada pela obra: Formação crítica de educadores: questões e fundamentos (LIBERALI, 2008). O estudo e discussões realizadas serviram para favorecer a divulgação e apropriação da linguagem da reflexão crítica pelas

¹⁰ TELES, 2009.

¹¹ TELES e IBIAPINA, 2009.

partícipes e pela pesquisadora. Também houve ausência de professoras, como Rosinha e Chapeuzinho Vermelho.

No quarto seminário de formação realizado no dia 06/08/2010, que teve como tema: Reflexões sobre a prática pedagógica, houve a retomada de algumas idéias do grupo sobre os conhecimentos e informações apontadas no seminário da prática pedagógica. Como a intenção da pesquisa não é somente fazer com que as professoras identifiquem teoricamente suas práticas, mas que, sobretudo, possam agir de modo a melhorá-las e transformá-las, nesse encontro, as partícipes tiveram a oportunidade de rever discursos e ações. O encontro favoreceu a revisão da compreensão da prática pedagógica através do compartilhamento desse significado a partir da articulação teoria e prática. As professoras ausentes nesse estudo foram, Mônica e Pooh.

O quinto seminário, ocorrido no dia 03/04/2010, Prática pedagógica colaborativa: análise e discussões, proporcionou condições para que as professoras, a partir das transcrições das aulas gravadas, estudos durante os seminários e videoformação, analisassem a própria prática pedagógica desenvolvida e os significados compartilhados e produzidos durante o percurso geral da pesquisa. Utilizamos, para a reflexão, o texto de Ibiapina (2009): Pesquisar e colaborar na formação contínua de professores: modos de agir¹². Nesse seminário, toda as professoras partícipes estavam presentes.

Durante os seminários, o compartilhamento dos significados buscou formar rede de interações que colaborasse com o desenvolvimento das práticas pedagógicas realizadas pelas professoras na escola. A seguir, sistematizamos, no quadro 03, a proposta de cada estudo.

¹²IBIAPINA (2009)

SEMINÁRIOS		OBJETIVO	MATERIAL	TÓPICOS DE DISCUSSÃO
1º SEMINÁRIO 29/11/2008	Entre o eu e o nós: a abordagem sócio-histórica e a pesquisa colaborativa em discussão.	Conhecer a abordagem sócio-histórica e a pesquisa colaborativa	Texto: Por que pesquisar colaborativamente? (TELES, 2009)	Princípios norteadores da abordagem sócio-histórica e da pesquisa colaborativa
2º SEMINÁRIO 04/03/2009	Prática pedagógica: Qual é a sua?	Identificar em qual perspectiva o seu conhecimento prévio de prática pedagógica está situado	Texto: A Prática Pedagógica dos Professores de Educação Infantil: ontem, hoje e amanhã (TELES e IBIAPINA, 2009)	Arqueologia do conceito de Prática pedagógica
3º SEMINÁRIO 14/07/2009	Estudo das ações de reflexão crítica	Conhecer a linguagem de reflexão crítica	Formação crítica de educadores: questões e fundamentos (LIBERALI, 2008)	Fundamentos teóricos da reflexão crítica e utilização da linguagem colaborativa
4º SEMINÁRIO 06/08/2009	Reflexões sobre a prática pedagógica	Rever conhecimentos e informações fornecidas no Seminário de Prática pedagógica	Transcrições dos diálogos	Características da prática pedagógica adotada pelas professoras
5º SEMINÁRIO 03/04/2010	Prática pedagógica colaborativa: análise e discussões	Analisar o compartilhamento do significado de prática pedagógica colaborativa	Texto Pesquisar e colaborar na formação contínua de professores: modos de agir e Transcrições dos diálogos (IBIAPINA, 2009)	Características da prática pedagógica colaborativa

Quadro 03: Estrutura organizacional dos Seminários de Formação.

Fonte: Elaboração feita com base no planejamento da pesquisadora.

A reflexão crítica esteve presente durante os seminários de formação. No quadro 04, elencamos exemplos de algumas das perguntas feitas às professoras, que correspondem a cada ação reflexiva voltada para o estudo dos temas durante os seminários.

AÇÕES	EXEMPLO DE PERGUNTAS UTILIZADAS NOS SEMINÁRIOS DE FORMAÇÃO
DESCREVER	<ul style="list-style-type: none"> • Diga sobre o que trata o texto? • Qual o ponto da discussão achou mais interessante? • Que ponto sentiu mais dificuldade para compreender? • Descreva como foi a sua participação neste estudo?
INFORMAR	<ul style="list-style-type: none"> • O que você compreende sobre o tema? • Que teorias estão expressas no texto lido? • Como você realiza sua prática pedagógica? • Por que você realiza a prática dessa maneira? • Sua prática pedagógica é colaborativa? • Como você colabora com seus alunos? • O que faz você acreditar que está colaborando? • Por que você age dessa maneira?
CONFRONTAR	<ul style="list-style-type: none"> • Como o estudo contribui para o desenvolvimento de sua prática pedagógica? • A sua prática pedagógica é sustentada por qual teoria? • Como você acha que chegou a compreender a colaboração assim? • De acordo com o conhecimento prévio, você acha que está colaborando? • Que teoria está revelada em seu conhecimento prévio de colaboração? • Qual a relação entre o conhecimento prévio de prática pedagógica e colaboração docente?
RECONSTRUIR	<ul style="list-style-type: none"> • O que mudou em seu conhecimento de prática pedagógica e colaboração? • Como ficou seu entendimento sobre esses significados? • Qual a contribuição pedagógica de seu novo entendimento? • Que contribuição o compartilhamento de significado de colaboração trouxe para sua prática pedagógica real?

Quadro 04- Ações reflexivas utilizadas nos Seminários de Formação.

Fonte: Organização de questões feitas a partir de Liberali (2004), Contreras (2002), Romero (1998).

As questões levantadas durante os seminários serviram para que a reflexão crítica fosse aos poucos sendo internalizada pelas professoras e assim desenvolvidas para o uso durante a videoformação.

4.4 VÍDEOFORMAÇÃO

No encontro coletivo, como já mencionado, quatro professoras apresentaram-se como voluntárias para a realização da filmagem de suas aulas e montagem do videoteipe¹³. A videoformação, segundo Loureiro Jr. (2008, p.7), é processo “[...] que consiste na reflexão colaborativa sobre a prática profissional de professores a partir de gravações das aulas desses mesmos professores”. Dessa forma, além de ser procedimento metodológico de pesquisa, constitui-se também procedimento de formação continuada.

¹³ Trechos da filmagem de uma aula, selecionado em comum acordo entre a pesquisadora e a partícipe.

Conforme mencionamos anteriormente, a pesquisa colaborativa contempla pesquisa, formação e desenvolvimento profissional. Esse processo, além da produção de saberes, visa colaborar com o docente para que possa adquirir a capacidade de desenvolver-se profissionalmente. Nessa perspectiva, entre os instrumentos utilizados nesta investigação, a vídeoformação também é o procedimento que permite a realização da reflexão crítica, uma vez que a filmagem da aula gravada permite que a prática pedagógica seja despida (metaforicamente) por meio de reflexões sobre os fleches da vida real da aula, de forma que as professoras analisem, esse momento, distanciando-se dele.

O distanciamento que se requer para análise da prática somente é possível quando o professor relaciona as ações da prática, nesse caso, filmada, às teorias educacionais. Assim, nessa dinâmica em que a prática é articulada à teoria, as condições que promovem o desenvolvimento profissional são construídas, o que pode ajudar as professoras a darem o salto qualitativo, mencionado por Vigotski (1996) em sua teoria. Nessa direção, Aguiar (2008, p. 50) escreve que os professores, na condição de telespectadores do seu próprio fazer, têm “[...] possibilidade de usar as imagens projetadas para refletir criticamente acerca do que dizem e fazem, fortalecendo laços entre teoria e prática, pressupostos essenciais para alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento profissional”.

A vídeoformação foi instrumentalizada por meio do videoteipe de uma aula. Para essa edição, primeiramente a professora, cuja aula foi filmada, assistiu à gravação na íntegra, registrando individualmente as impressões deixadas pelo vídeo. Após o diálogo intrapsicológico inicial, realizou-se a reflexão interpsicológica realizada com as demais professoras colaboradoras. Nas quatro sessões de vídeoformação (número de partícipes que aceitaram fazer o vídeo), as professoras, juntamente com as outras partícipes, dialogaram sobre a aula filmada, tendo como mecanismo sistematizador as ações de reflexão crítica.

Cada professora teve uma aula filmada e discutida coletivamente em forma de vídeoformação. A filmagem foi feita logo após o encontro de esclarecimento da pesquisa e assinatura de adesão. Após essa etapa, realizamos os seminários de estudos e de formação dos princípios teóricos e metodológicos da pesquisa.

A filmagem aconteceu em quatro sessões. A primeira: professora Fiona (03/10/2009); a segunda: Tigrão (09/10/2009); a terceira: Chapeuzinho Vermelho (31/10/2009) e a quarta, Emília (07/11/2009).

No quadro 05, elencamos exemplos de algumas das perguntas feitas às professoras durante a vídeoformação.

AÇÃO	PERGUNTAS
DESCREVER	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Descreva sua aula filmada. ◆ Quantos alunos você tem atualmente? ◆ Qual a série que trabalha e a faixa etária média de sua turma? ◆ Como você planejou a aula? Que objetivos? ◆ Sobre o que tratou na aula? ◆ Como foi feita a apresentação do conteúdo? ◆ Como desenvolveu? Atingiu os objetivos a que se propôs? ◆ Que atividades foram desenvolvidas na aula? ◆ Como avaliou e controlou o ensino e a aprendizagem? ◆ Que tipo de trabalho foi utilizado na aula: trabalho em grupo, individual, em dupla? ◆ O que faz quando os alunos demonstram dúvida no assunto? ◆ Em que parte da aula colaborou com a aprendizagem do aluno? Como foi isso? ◆ Como aconteceu a interação na sua sala?
INFORMAR	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Qual foi o foco central da apresentação do conteúdo? ◆ Como foi sua postura na aula? ◆ Qual a concepção de ensino e aprendizagem que você usa para orientar a sua aula na prática? Por quê? ◆ Que consequência você acha que tem essa escolha para a formação dos alunos? ◆ Qual o papel que você atribui ao aluno na aula? Por quê? ◆ Que tipo de aluno você acha que está formando?
CONFRONTAR	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Como o tipo de conhecimento e de intenção usado por você na aula proporcionou o desenvolvimento integral do aluno? ◆ Que tipo de homem, sociedade, sua forma de trabalhar ajudou a construir? ◆ Para que serviu a sua aula? ◆ Destaque momentos da aula em que você fez uso do poder. Porque agiu assim? ◆ Com base em qual concepção você acha que se espelhou para agir assim? ◆ Qual papel você atribui a você, como professor? Que momento da aula você considera mais marcante, para representar esse papel? ◆ Como agiu para formar seus alunos? ◆ Que interesses sociais, culturais, e históricos o seu trabalho atende? Por quê? ◆ Os interesses de quem o conteúdo que você trabalha privilegia? Por quê?
RECONSTRUIR	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Se realizasse a aula novamente, como organizaria? ◆ Como faria para ministrar o conteúdo de forma a atender aos objetivos? ◆ Que outro papel assumiria na aula? Por quê? ◆ Que outro tipo de aluno você favoreceria? Por quê?

Quadro 05- Perguntas das ações reflexivas realizada na videoformação.

Fonte: Organização de questões feitas a partir de Liberali (2004, 2008).

As ações reflexivas realizadas nos seminários de formação, bem como as ações realizadas nas sessões de videoformação foram gravadas, transcritas e analisadas. O estudo exigiu procedimento que partiu, primeiramente, da observação individual feita pelas partícipes filmadas; posteriormente, essa análise foi feita coletivamente. O grupo participou e colaborou com a análise contribuindo com a formulação de questionamentos que esclareceram e colaboraram na formação de níveis qualitativamente melhores de compreensão da prática pedagógica desenvolvida na escola.

No próximo item, discutiremos a interação entre os instrumentos da pesquisa.

5 INTERAÇÃO ENTRE OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos de produção dos dados, utilizados nesta pesquisa foram selecionados tendo em vista os objetivos e as questões formuladas na investigação. Também tivemos como foco a interação entre: caráter de formação, de interesse dos professores; e de pesquisa, do interesse da pesquisadora e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI. Nesse sentido, foi importante que os instrumentos estivessem intimamente relacionados uns com os outros. Na figura 03 apresentamos esse inter-relacionamento.

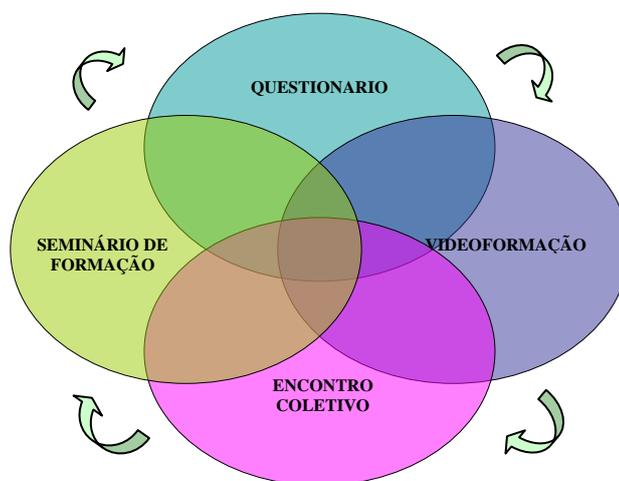


Figura 03: Procedimentos relacionados à validação dos aspectos da formação e da pesquisa.

Fonte: Dados bibliográficos obtidos a partir de estudos para elaboração da pesquisa.

O questionário foi usado com o objetivo de obter conhecimentos prévios a respeito dos conceitos que foram estudados posteriormente nos seminários de formação. O encontro coletivo foi realizado tendo em vista perceber as necessidades do grupo sobre o tema, socializar os objetivos do estudo, convidar o grupo a aderir à pesquisa, bem como de definir quais seriam as atribuições da pesquisadora e das professoras. Nesse encontro, esclarecemos como ocorreria a co-produção da pesquisa e negociamos questões de caráter prático, como dia, hora e local em que ocorreram os seminários de formação.

O seminário de formação nos proporcionou momentos de estudo e reflexão crítica sistemática. As sessões de vídeoformação, por sua vez, deram condições para que a relação teoria e prática fosse vivenciada pelas partícipes. Portanto, a integração entre os procedimentos elencados sustenta a co-produção e formação que originou este relatório dissertativo.

No quadro 06 estão os procedimentos utilizados para atender as questões norteadoras da pesquisa.

QUESTÕES	PROCEDIMENTO
✚ Quais os sentidos de prática pedagógica e colaboração dos professores que atuam na educação infantil?	Questionário
✚ Que práticas pedagógicas vêm sendo desenvolvida pelas professoras de educação infantil?	Seminários de formação
✚ Como promover condições para que se possa compreender o gênero das práticas pedagógicas e desenvolvê-las colaborativamente?	Vídeoformação

Quadro 06: Questões e instrumentos da pesquisa

Fonte: Dados elaborados a partir do projeto de pesquisa.

No quadro 06, apresentamos os objetivos da pesquisa em forma de questões norteadoras, discriminando cada procedimento utilizado. No caso da questão que visou identificar os sentidos das professoras acerca da colaboração e prática pedagógica, utilizamos o questionário. Nele, as professoras externaram o que pensavam sobre o tema e, com isso, foi possível analisar o processo de desenvolvimento do pensamento delas mesmo antes dos estudos realizados na pesquisa. Quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas, os seminários de formação e a videoformação garantiram momentos de apropriação de teorias e reconhecimentos de modelos de práticas, o que permitiu caracterizar o tipo mais freqüente na ação de cada professora partícipe, bem como identificar a interação na atividade de ensino-aprendizagem. A utilização de todos os instrumentos, discussões e reflexões críticas sobre a colaboração e a prática pedagógica, isto é, o processo da pesquisa em sua totalidade atendeu à questão sobre como se deu o compartilhamento de significados pelas professoras.

A seguir, discutiremos os procedimentos analíticos da pesquisa.

6 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS DA PESQUISA

O referencial teórico que subsidia a análise das informações co-produzidas na pesquisa é elemento essencial à investigação científica. Dessa forma, para que as informações produzidas fossem organizadas e analisadas, elaboramos o plano de análise organizado com base especialmente nos estudos de Vigotski (2001 e 2007), Ferreira (2007), Kramer (2006), Pontecorvo (2005). A análise partiu dos conhecimentos prévios das professoras acerca do entendimento de colaboração e prática pedagógica, entrelaçando-se com a análise da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula pelas professoras. A análise teve a intenção de mostrar como se deu processualmente o compartilhamento desses significados de modo a

explicar se os mesmos promoveram condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas. No próximo item, esclarecemos alguns pontos-chave da análise.

6.1 A ESTRUTURA DE ANÁLISE

A pesquisa, por se tratar de estudo científico, requer rigor analítico que dê conta da complexidade do fenômeno. Nesse sentido, encontramos em Vigotski (2007) possibilidades para traçar o plano de análise usado neste trabalho dissertativo.

Vigotski (2007) institui como elemento-chave da estrutura analítica de determinado fenômeno, a compreensão da sua história, na visão dialética. A relação entre o homem e a natureza é expressa pelo autor da seguinte forma: “[...] o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência” (VIGOTSKI, 2007, p. 80). Desse modo, o autor propõe que a compreensão das relações que o homem mantém com a natureza e o mundo que o cerca deve ser histórica e dialética. Partindo da ideia de Vigotski (2007), realizamos a análise, seguindo três princípios básicos: análise do processo e não do objeto de forma estática; explicação do fenômeno em vez de apenas descrevê-lo; análise do fenômeno em todas as fases considerando o movimento de mudança não de maneira fossilizada.

Para Vigotski (2007), a análise que considera o processo supera antigos modelos de fazer pesquisa em psicologia e pedagogia. Nesse sentido, propõe modelo de elaboração de conhecimentos que supera a visão dominante na época (século XIX) de análise do fenômeno dividindo-o em várias partes lineares, sem considerar as relações com o todo que o constituiu. Esse tipo de pensamento levava o pesquisador a deter-se unicamente no objeto, deixando a margem a dimensão do desenvolvimento que desencadeou aquele fenômeno. A proposta do autor é de que o pesquisador deve elaborar procedimentos de análise, a partir da visão de que os fenômenos estão em movimento e se desenvolvem. Assim, considera que a pesquisa deve expor, dinamicamente, os principais pontos constituintes da história dos processos que originaram o fenômeno estudado (VIGOTSKI, 2007).

Com base no pensamento de Vigotski (2007), selecionamos para compor o processo de análise os princípios citados por ele. O primeiro princípio é o de analisar processo em vez de objeto. Esse princípio orientou a análise no sentido de consideramos os conceitos e significados compartilhados no grupo, nas suas relações com outros significados e conceitos históricos, sociais e culturalmente presentes nos contextos de atuação dos partícipes. Nesse sentido, consideramos o que levou as professoras a internalizarem os respectivos significados

e conceitos como as experiências profissionais, modelos de formação, significado de ensino, aprendizagem, entre outros.

O segundo princípio destacado por Vigotski (2007) é o de explicar o fenômeno, em vez de apenas descrevê-lo. Esse princípio denota a preocupação que tivemos em evidenciar a essência do fenômeno estudado, sem nos determos nas suas aparências externas. Conforme explicita o autor, fazer investigação de aspectos descritivos gera equívoco e confusões quanto ao resultado do estudo. Entretanto, quando a análise privilegia a explicação, o fenômeno é investigado desde suas origens, ou seja, a partir do desenvolvimento histórico que o fez se tornar o que é atualmente. Para que fique mais claro, recorreremos à afirmação do próprio Vigotski (2007, p. 82):

A diferença entre esses dois pontos de vista pode ser elucidada por qualquer exemplo biológico. Uma baleia, do ponto de vista de suas aparências externa, situa-se mais próxima dos peixes do que dos mamíferos; mas, quanto à sua natureza biológica está mais próxima de uma vaca ou de um veado do que de uma barracuda ou de um tubarão.

Conforme verificamos na citação, o autor defende que a análise de determinado fenômeno não se detém nas aparências exteriores, no que está mais perceptível. Partindo desse entendimento, analisamos as informações produzidas no percurso desta pesquisa, explicando a essência do fenômeno investigado, numa dinâmica que considerou não somente os estímulos e manifestações aparentes, não somente os estímulos e manifestações internas, mas, também, a íntima relação entre esses dois planos, o externo e o interno.

O terceiro princípio proposto por Vigotski (2007) é o de analisar o fenômeno em toda sua fase e mudança, e não de maneira fossilizada. Esse princípio nos remete ao entendimento de que tudo que faz parte da natureza e do mundo está em constante processo de mudança. Logo, o ser humano, fazendo parte desse contexto, não pode ser percebido como indivíduo pronto e acabado. Dessa forma, estamos em constante processo de mudança. Considerando essa afirmação, a análise feita nesta dissertação considerou o caráter mutável das informações analisadas. Assim, analisamos o fenômeno no seu estado mais avançado, no momento atual, mediante a reconstrução histórica dele. Nesse sentido, a análise considerou a evolução histórica, bem como as mudanças ocorridas ao longo do processo de pesquisa.

Os princípios expostos foram basilares para o processo analítico desta pesquisa, sobretudo porque ajudaram a manter a coerência com o referencial teórico-metodológico

escolhido, bem como a estruturar a análise, partindo de eixos temáticos. Cada eixo abordou unidades de discussão específicas abordadas no percurso da pesquisa.

O primeiro eixo temático, que recebeu a denominação - Colaboração e prática pedagógica em discussão - faz como é dito em seu título, a análise dos sentidos evidenciados pelas professoras no questionário. Para tanto, o referencial de análise usado foi Vigotski (2001), Guetmanova (1982), Ferreira (2007), e outros.

No segundo eixo temático - Prática pedagógica: confronto entre o dizer e o fazer, confrontamos teoria e prática por meio de processo reflexivo sistemático de análise interpsicológica e intrapsicológica. Essa análise teve como suporte os estudos nos seminários formativos e a videoformação, a qual foi instrumentalizada pelos videoteipes das aulas das professoras que foram voluntárias, para a filmagem. O referencial utilizado, Kramer (2006), Oliveira (2002), e outros.

No terceiro eixo - A interação na sala de aula, o foco da análise se voltou às interações estabelecidas na sala de aula durante a prática pedagógica das professoras com base nos padrões interacionais. Como referencial, Pontecorvo (2005), Liberali (2008), e outros.

Quanto ao último eixo - O compartilhamento de práticas pedagógicas colaborativas, apresentamos nossas considerações analíticas sobre o compartilhamento de práticas colaborativas na educação infantil. No quadro 07 se encontram os eixos temáticos da pesquisa e suas unidades de discussão.

PRINCÍPIOS ANALÍTICOS COM BASE NA VISÃO DE PROCESSO, EXPLICAÇÃO E MUDANÇA			
EIXO TEMÁTICO DA ANÁLISE	UNIDADE DE DISCUSSÃO	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	PROCEDIMENTOS PRÁTICOS
Colaboração e prática pedagógica em discussão	Os sentidos de colaboração e prática pedagógica	Vigotski (2001); Guetmanova (1982); Ferreira (2007), dentre outros.	Questionário
Prática pedagógica: confronto entre o dizer e o fazer	Prática pedagógica real e ideal	Magalhães (2009); Kramer (2006); Oliveira (2002), dentre outros.	Videoformação
A interação na sala de aula	Interação ocorrida na sala de aula: revendo ações e posturas da prática pedagógica	Pontecorvo (2005); Kerbrat-Orecchioni (1990); Liberali (2008), dentre outros	Videotaípe das aulas
O compartilhamento de práticas pedagógicas colaborativa	As mudanças da prática pedagógica	Ibiapina (2009), Magalhães, (2009), Coelho e Pedrosa (2000)	Questionário, Seminários Formativos, Videoformação.

Quadro 07: Estrutura da análise com base nos eixos temáticos e unidades de discussão.

Fonte: Elaborado a partir dos estudos teóricos da pesquisa.

Na seqüência, apresentamos as categorias-base para as análises dos sentidos explicitados na investigação pelas professoras.

6.2 FUNDAMENTOS PARA ANÁLISE DOS SENTIDOS DAS PROFESSORAS

Para análise dos sentidos das professoras, consideramos primeiramente o material obtido nos questionários e, posteriormente, a prática pedagógica, subsidiada pelos estudos nos seminários de formação e reflexões realizadas na videoformação.

No caso da análise dos sentidos internalizados pelas professoras, a metodologia teve como referência as categorias apontadas por Kopnin (1972) e Vigotski (2001) (compreensão psicológica e histórica); Guetmanova (1989) e Ferreira (2007), (compreensão lógica, psicológica e histórica). Ressaltamos que essas perceptivas de compreensão, psicológica, lógica e histórica estão inteiramente relacionadas entre si, pois, no desenvolvimento humano os fenômenos devem ser estudados considerando os processos naturais, sociais e culturais como sempre em movimento e em mudanças, já que na visão de totalidade vigotiskiana tudo tem sua história e mudanças quali e quantitativas.

Nessa perspectiva, o que permite ao ser humano as mudanças no campo psíquico e fisiológico em sua totalidade é o significado ou conceito compartilhado nas experiências vividas nos momentos sócio-histórico-cultural. No nosso estudo, isso se verificou com as professoras de educação infantil e seus conhecimentos compartilhados durante todo o processo da pesquisa.

Vigotski (2001, p. 8, grifos do autor) explica em seu estudo sobre pensamento e linguagem, a unidade que não se decompõe e contém em si todo o pensamento verbalizado em sua totalidade está no aspecto interno da palavra: *no significado*. Nesse sentido, a palavra não se refere apenas a um objeto ou fenômeno de maneira isolada, mas sempre a todo um grupo de objetos e fenômenos; por essa razão, “cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização” (VITOTSKI, 2001, p. 9).

Para Leontiev (1991), a significação existe como forma social, mas também como consciência individual que emerge de conexões com as experiências históricas. Sobre isso, o autor escreve:

[...] psicologicamente, a significação é, entrada na minha consciência (mais ou menos plenamente e sob todos os seus aspectos), o reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade e fixados sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer (“modo de ação” generalizado, normas de comportamento etc). A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborando historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, [...] (LEONTIEV, 1991, p. 102)

A significação representa a generalização da realidade, do contexto vivido e experienciado pelas pessoas em suas práticas sociais. Portanto, tudo que as professoras de educação infantil, partícipes desta pesquisa, pensam sobre a prática educativa, refere-se às formas ideais, cristalizadas de experiências da humanidade.

Quando nos referimos propriamente ao significado, Vigotski (2001) evidencia que todo significado é sempre uma generalização. Contudo, o significado das palavras apresenta generalizações do tipo elementares, subsidiadas pelas impressões reais e imediatas; outras exigem processos complexos com maior grau de abstração, conexões e enlaces com outros significados. Como o estudo considera os conhecimentos prévios das professoras na análise da pesquisa, apresentamos a dinâmica dos significados, discutindo especificamente sobre os conceitos.

O conceito, assim como o significado, “[...] é, em termos psicológicos, um ato de generalização” (VIGOTSKI 2001, p.246). No percurso do desenvolvimento do pensamento existe dinâmica de transferência da estrutura de generalização mais elementar, para outra generalização mais complexa.

Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psíquicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados. (VIGOTSKI, 2001, p. 246)

O autor explica que, no processo de desenvolvimento, as estruturas de generalizações podem ser classificadas como conceitos espontâneos e conceitos científicos. Os primeiros são aqueles que não possuem sistema de generalização, que possuem atraso no sistema de relações de generalidade, isto é, é a forma de pensamento que se mobiliza com a ausência de consciência.

Os conceitos científicos são formados pelo sistema de relações de generalidade capaz de formar estrutura sólida de generalização. Essa relação possibilita que haja, na relação psicológica, a existência de sistema lógico, que vai do geral para o particular e, por conseguinte, forma de pensamento mais consciente. Embora as generalizações possam ser classificadas em grupos distintos - conceitos espontâneos e científicos, a essencialidade da dinâmica do pensamento está na íntima relação existente entre esses níveis de generalizações. Ou seja, a estreita relação entre os conceitos espontâneos e científicos faz com que um exerça influência sobre o outro.

Assim, os significados das palavras não são estáticos, não são assimilados de forma acabada pelas pessoas, passam por profundas mudanças no decorrer do desenvolvimento do pensamento. Isso mostra como essas mudanças constroem a história de determinado conceito. Segundo Kopnin (1978), quando o estudo é feito considerando seus aspectos históricos, há ampliação, riqueza de descobertas, que certamente não haveria com a ausência da historicidade. Nesse sentido, o caráter histórico levará a uma teoria bem mais desenvolvida dos conceitos.

A evolução dos conceitos, no percurso da história, é resultado do desenvolvimento psicossocial resultante das experiências vividas pelos indivíduos com outros pares e instrumentos. Sendo assim, elaboramos os conceitos de colaboração e prática pedagógica a partir de estudos e discussões no núcleo FORMAR, resultando nos seguintes

conceitos-base: Colaboração - é atividade humana que envolve tensões, contradições e favorece a expansão de sentidos, significados e aprendizagem mútua que promove desenvolvimento compartilhado; e Prática pedagógica - é atividade teórico-prática produzida de forma individual ou coletiva que organiza situações de ensino aprendizagem que podem ser repetitivas, mudar e/ou transformar os indivíduos e sociedade por meio da educação formal. A singularidade “educação formal” apontada no conceito de prática pedagógica foi necessário para especificar que estamos nos referindo a situações educativas que ocorrem no âmbito da escola, e portanto, práticas formalizadas de educação.

No quadro 08, demonstramos os conceitos básicos e as respectivas categorias que serviram de referência para análise dos conhecimentos prévios das professoras.

CONCEITO BASE		ATRIBUTOS		
		GERAL	PARTICULAR	SINGULAR
COLABORAÇÃO	Atividade humana que envolve tensões, contradições e favorece a expansão de sentidos, significados e aprendizagem mútua que promove desenvolvimento compartilhado	Atividade humana	Envolve tensões e contradições	Expansão de sentidos e significados e aprendizagem mútua que promove desenvolvimento
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Atividade teórico-prática produzida de forma individual ou coletiva que organiza situações de ensino aprendizagem que podem ser repetitivas, mudar e/ou transformar os indivíduos e sociedade por meio da educação formal	Atividade	Teórico-prática Produção individual ou coletiva	Organização de situações de ensino e aprendizagem

Quadro 08: Demonstrativo dos conceitos básicos e atributos.

Fonte: Estudos de Vigotski (2001), Magalhães (2009), Guetmanova (1989), Ferreira (2007), Vázquez (2007) e Basso (1998).

Além dos aspectos psicológicos e históricos, (VIGOTSKI, 2001) consideramos o aspecto lógico. Segundo Guetmanova (1989), o conceito é a forma do pensamento abstrato que reflete os indícios substanciais e distintivos dos objetos ou de determinada classe de objetos. Para se chegar a determinado conceito, que retrate esses indícios, é preciso trabalho lógico, extremamente complexo, que requer processo de análise, síntese, comparação, abstração e generalização, entre outros procedimentos lógicos.

Do ponto de vista lógico, os indícios substanciais são considerados imprescindíveis e suficientes para distinguir determinado objeto ou fenômeno de qualquer outro. Os indícios distintivos são aqueles que fazem parte unicamente daquele objeto ou fenômeno. O conjunto dos indícios substanciais de determinado objeto, fenômeno ou classe, correspondem ao que se denomina, na perspectiva lógica, conteúdo do conceito. Além do conteúdo, o conceito também possui volume, que contém todas as classes de objetos, fenômenos, generalizados nele. No sentido lógico, quanto menor for o volume do conceito, maior será o conteúdo; inversamente, quanto maior for o volume, menor o conteúdo. Além das características do conteúdo e volume, existem os nexos e as relações entre essas características. Dessa forma, os nexos e relações se dão entre o atributo geral do conteúdo e o grau de generalidade do volume do conceito.

Diante do exposto, para o processo analítico dos conhecimentos prévios internalizados pelas partícipes, foi preciso demarcar categorias¹⁴. As categorias que serviram de base foram as apontadas por Ferreira (2007). Segundo a autora, a análise por categorias considera a dupla perspectiva na formação de conceitos, a de produto e processo. Nessa direção, aponta níveis lógicos de pensamento denominados de: descrição, caracterização, definição e conceituação. O quadro 09 tem a síntese do que representa cada categoria mencionada.

¹⁴ Compreendida como uma operação que separa distintamente um conjunto de elementos, organizando-os novamente em classes previamente definida a partir de critérios. (FERREIRA, 2007).

CATEGORIAS DE ANÁLISE	CARACTERÍSTICAS DO PENSAMENTO
DESCRIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Preocupa-se com as características externas que podem ser percebidas pelos órgãos dos sentidos e pela funcionalidade; ⊗ Abundância de empiria; ⊗ São orientadas pelas relações concretas e as situações vivenciadas; ⊗ As abstrações acontecem a partir das percepções empírico-visuais; ⊗ Cria uma síntese dos traços abstraídos destruindo a totalidade concreta dos fenômenos, pois não considera as relações entre os traços percebidos; ⊗ Atenção centrada no objeto e não no ato de pensar.
CARACTERIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Inclui algumas das propriedades internas essenciais e necessárias; ⊗ As abstrações começam a se desprender da base sensório perceptível; ⊗ Pode utilizar um único ou mais de um atributo que constituem um conceito. ⊗ Apresenta qualidades, critérios morais, sociais e políticos, traços de caráter e temperamento quando referente ao ser.
DEFINIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Apresenta atributos específicos sem caracterizar como necessário ou essencial; ⊗ Generaliza o objeto a partir de um atributo; ⊗ Esclarece o conteúdo ⊗ Pode se referir a forma do objeto, a etimologia do termo ou ao contexto no qual ele se insere.
CONCEITUAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Sintetiza as relações entre o geral, particular e singular; ⊗ Depreende-se dos elementos empíricos, embora a empiria seja sua base; ⊗ Abstrai o que é substancial e distintivo; ⊗ Utiliza para a sua formulação os métodos lógicos essenciais: análise, síntese, comparação, abstração e generalização ⊗ Elabora a síntese dos atributos essenciais e necessários para significar o fenômeno, generalizando os significados; ⊗ Usa as palavras como meio para centralizar a atenção, abstrair determinados traços e sintetiza-los por meio de um signo.

Quadro 09: Categorias de análise para os níveis lógicos do pensamento

Fonte: Dados obtidos segundo Guetmanova (1989), Ferreira (2007), Albuquerque (2008) e Teles (2008).

Com base nessas categorias, analisamos os conhecimentos prévios das professoras mediante o uso funcional da linguagem explicitada no questionário.

6.3 FUNDAMENTOS PARA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para investigar os gêneros das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras que atuam na educação infantil e de que maneira o compartilhamento de seu significado

promove condições para o desenvolvimento de práticas colaborativas, foi preciso inicialmente, analisar o desenvolvimento da prática pedagógica, considerando seus gêneros. Para Ibiapina (2008a, p.31-32), no contexto do trabalho docente os “[...] gêneros seriam as formas de fazer que impregnam as práticas adotadas pelos professores; são as diferentes visões de mundo que se expressam concretamente enquanto discurso e prática.” Dessa forma, este trabalho teve como foco caracterizar os gêneros de prática e o tipo de interação que ocorre entre elas e seus alunos na sala de aula. Nos parágrafos que seguem explicitamos os fundamentos e as categorias utilizadas para essa etapa da pesquisa, começando com o primeiro gênero emergente no país.

No Brasil, os principais gêneros de prática pedagógica, na educação infantil, foram importados dos Estados Unidos e Europa, principalmente a partir da segunda metade do século XIX e início do século XX. A expansão dos movimentos a favor da educação para todos e a conjuntura nacional da época em todo o mundo, no início do século passado, contribuíram para as manifestações de luta e reivindicações a educação para a classe popular. Nesse contexto, dentre os movimentos de maior aceitação no Brasil para educação da criança está a do jardim de infância¹⁵. Entretanto, é impossível afirmar que tenha sido esse o único modelo de prática pedagógica a exercer influência no país. Mesmo porque a prática pedagógica não é algo estático, é contraditória e dinâmica.

Cada gênero de prática pedagógica, adotado de maneira consciente ou inconsciente pelo professor, revela valores e visões alicerçados em princípios e voltados para atingir determinado objetivo. Desse modo, Kramer (2006) classifica a prática pedagógica em romântica, pedagógica cognitiva e crítica.

A prática pedagógica do professor contém sentido e significados do que é ser professor (KRAMER, 2006). Dessa forma, as primeiras práticas pedagógicas da educação infantil, no Brasil, relacionam-se ao trabalho com as crianças, como se elas fossem sementinha ou ainda plantinha que brota. A professora, portanto, é a jardineira que cuida e observa atenta, principalmente ao ambiente que cerca a criança. Esse tipo de prática pedagógica, embora tenha surgido por volta de dois séculos atrás, na atualidade, é um dos modelos comumente encontrado na educação infantil. Conforme a classificação de Kramer (2006), esse modelo é identificado como Prática Pedagógica Romântica.

O professor que realiza esse tipo de prática deixa a criança a mercê de seu próprio desenvolvimento, numa perspectiva de evolução espontânea, acreditando ser a sua atuação,

¹⁵ Movimento de educação para criança que teve como teórico de criação e propagação Friedrich Augusto Froebel.

nesse processo, irrelevante. O aluno, por sua vez, é passivo às orientações do professor e preso às suas próprias condições naturais.

As discussões realizadas acerca da prática pedagógica romântica apontam críticas à compreensão sobre como a criança se desenvolve. Segundo esse gênero, a atividade realizada pela criança leva-a a obter espontaneamente o conhecimento; aplica, portanto, a ideia de desenvolvimento natural ao defender que a potencialidade natural, interna da criança, é suficiente para fazê-la progredir em seu desenvolvimento, e que o ambiente externo faz apenas aflorar esse potencial que já existe no interior da criança. Nessa perspectiva, prática pedagógica romântica é atividade de ensinar orientada pelo conhecimento da experiência, que estimula a aprendizagem espontânea das crianças.

Nesse caso, o conceito contempla visão que separa o ensino da aprendizagem. A ênfase no processo de ensinar e aprender recai nas capacidades naturais da criança, que é a única a ser notada. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da criança ocorre de maneira linear, partindo do interior em direção ao exterior. Logo, o professor não exerce função primordial, assumindo papel elementar, como qualquer outro instrumento mediador da aprendizagem. A participação dele é quase sempre secundária, é o observador, aquele que apenas cuida. O professor, que está nessa perspectiva, não percebe a importância do seu papel e da sua relação com os aspectos sociais, históricos e culturais da profissão de professor.

A figura 04 representa o gênero de prática pedagógica romântica, em que o aluno é visto como centro do trabalho pedagógico.

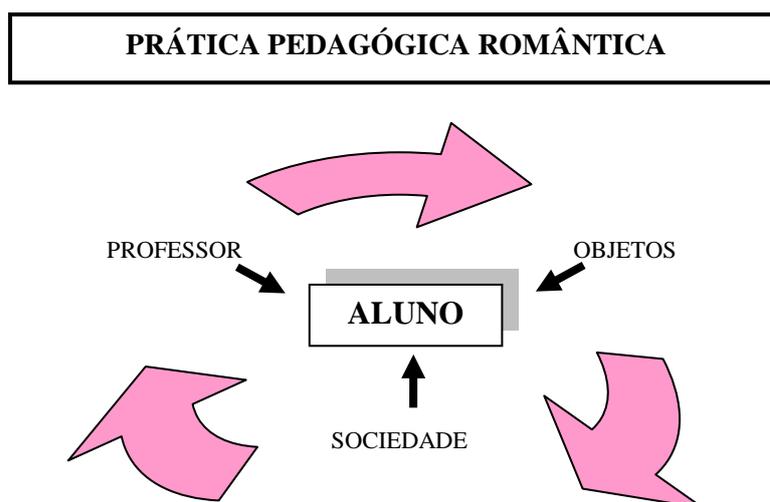


Figura 04: Representação da Prática Pedagógica Romântica.

Fonte: Produção realizada com base nos estudos de Kramer (2006), Oliveira (2002).

Por volta da década de 1970, do século passado, outro gênero de prática pedagógica emerge no Brasil, com aceitação denotada nas práticas dos professores. Essa

prática foi classificada por Kramer (2006) como Prática Pedagógica Cognitiva ou Construtivista.

De fato, embora a teoria que deu origem a essa prática pedagógica já existisse desde o início do século XX, é a partir da Teoria da Psicogênese da Leitura e da Escrita, elaborada por Emília Ferreira e Ana Teberosky que essa prática surge e ganha força (FERREIRA; TEBEROSKY, 1985). As autoras, com base no referencial piagetiano, nos anos de 1974 a 1976, desenvolveram pesquisas que apontam que a “[...] aquisição da língua escrita ocorre a partir da ação do sujeito em interação com o objeto do conhecimento.” (SILVA, 2004, p.29). Quanto a esse aspecto, Kramer (2006, p. 30) afirma que:

[...] a educação na visão piagetiana deve possibilitar à criança o desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório abstrato. A escola deve, assim levar em consideração os esquemas de assimilação da criança (partir deles), favorecendo a realização de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrio (“conflitos cognitivos”) e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

O gênero de prática pedagógica cognitiva/construtivista se caracteriza por compreender a criança como sujeito que pensa e a escola é considerada como espaço apropriado para tornar o aluno mais inteligente. Esclarecendo, Kramer (2006, p.29) coloca que, para Piaget, o desenvolvimento humano “[...] resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio: o eixo central, portanto, é a interação organismo/meio.” Nesse sentido, os fatores maturacionais, exercitação, aprendizagem social e equilíbrio influenciam diretamente o desenvolvimento. Assim, a aprendizagem ocorre a partir de estágios de desenvolvimento. Teixeira (2003, p.95) entende que:

Piaget acredita que a capacidade da espécie humana de conhecer se dá porque temos estruturas mentais específicas para o conhecimento o que marca a diferenciação da espécie humana em relação a outras espécies de seres vivos. No entanto, tais estruturas mentais que garantem a capacidade geral de conhecer ou de estabelecer relações, entender o objeto com o qual nos relacionamos e transformá-lo por meio da nossa ação, não são inatas. Paradoxalmente [...] também não são adquiridas [...] a inteligência tanto não está dada de forma acabada no nascimento, quanto não é adquirida diretamente da experiência no meio. Daí a idéia de que, além da maturação e da experiência no geral, é necessário pensar em um fator regulador ou de equilíbrio desses processos. Ao se adaptar ao meio o sujeito é ativo, ou seja, tenta responder aos desafios externos por ajustes ou compensações ativas que tendem à equilíbrio progressiva, dada a probabilidade de níveis crescente [...]. Dessa forma o desenvolvimento da inteligência comparece como resultado de um processo de construção.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica do professor está focada em possibilitar ao aluno, por meios do trabalho de facilitador e estimulador, situações problemas e conflitantes, que o leve a aprender conhecimentos teóricos por meio das suas próprias construções. Porém, o professor está atento apenas ao sujeito epistêmico, abstraído das influências sócio culturais, haja vista que os estágios de desenvolvimento são aplicáveis em qualquer tempo e cultura. Dessa forma, a prática pedagógica cognitiva/constructivista é atividade de ensinar que promove esquemas de aprendizagens assimilados conforme os estágios de desenvolvimento.

Embora esse tipo de prática tenha trazido contribuições que favoreceram as discussões sobre a atuação do aluno na sala de aula, é modelo que supervaloriza a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento da inteligência como produto final da educação.

O gênero de prática pedagógica cognitiva/constructivista está representado na figura 5, que mostra o trabalho educativo centrado na criança e nas relações que ela estabelece com os objetos no meio em que vive. Embora a interação criança-criança e adulto-criança apareça nessa prática pedagógica, a ação docente está focada, principalmente, nos aspectos lógicos da aprendizagem, como mostra a figura 5, que enfatiza as relações entre o aluno e o objeto de conhecimento.

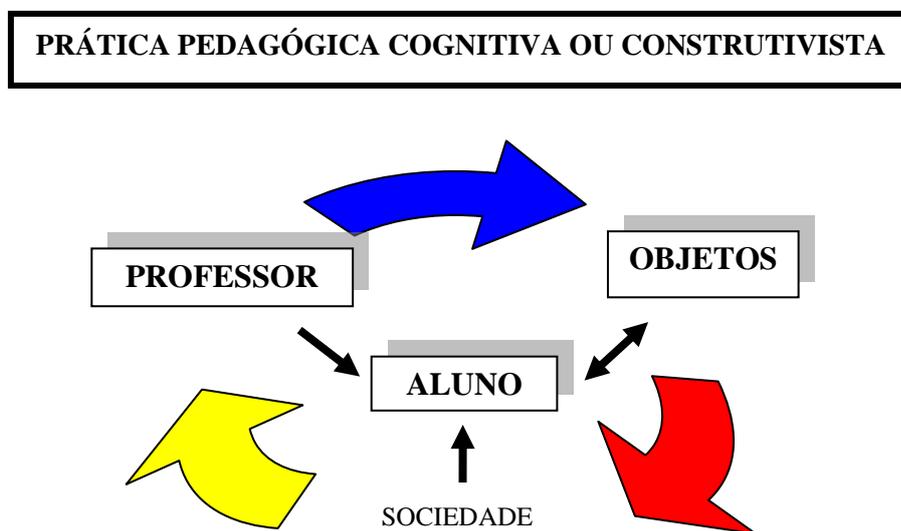


Figura 05: Representação da Prática Pedagógica Cognitiva/Constructivista.
Fonte: Produção realizada segundo os estudos de Kramer (2006), Teixeira (2003).

Os debates atuais (KRAMER, 2006; OLIVEIRA, 2002) acerca da educação infantil, no Brasil, apresentam a necessidade de proposta educacional mais crítica, que se preocupe com os problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e também se preocupe em criar condições para que a reflexão sobre os problemas sociais seja incluída nos

currículos escolares. Por conseguinte, almeja-se educação crítica e criativa que extrapole as paredes da escola, capaz de formar cidadãos atuantes, conscientes de seus direitos e deveres. Essa perspectiva é identificada como Prática Pedagógica Crítica. Nesse ponto de vista, a prática se diferencia das demais, sobretudo, por sua visão de homem e de mundo, que busca formar e transformar, pois considera que a sociedade é repleta de contradições que mostram os interesses antagônicos de todas as instituições, a exemplo do Estado, da Família e da Escola.

O gênero de prática pedagógica crítica se apóia na abordagem sócio-histórica e dialética, em que as [...] mudanças históricas na sociedade e na vida material, produzem mudanças na natureza humana. [...] ao produzir cultura o homem molda o seu funcionamento [...] fruto de um desenvolvimento cultural e não biológico (TEIXEIRA, 2003, p.102).

A construção do homem é processo social e histórico, não é formação natural da espécie humana, isto é, os indivíduos são considerados seres sociais, ativos; formam-se a partir da apreensão e produção de elementos culturais. Para isso, o autor propõe a superação de prática pedagógica que concebe a criança e o adulto como incapazes e sem vozes. Assim, o papel do professor é fundamental para que se crie novo sentido e significado acerca dos fenômenos que nos cercam. O autor defende a prática pedagógica em que as interações são estabelecidas mediante instrumentos: brinquedos, livros, entre outros e é também um instrumento nesse gênero as diversas formas de linguagem, destacando papel importante ao outro como colaborador do processo de educação e formação das pessoas.

O trabalho insubstituível do professor, nesses moldes, estimula a criança a elaborar novas significações e relacionar o que é aprendido na escola com outros contextos fora desse espaço. Nessa direção, Oliveira (2002, p. 204) considera a criança sujeito do processo de desenvolvimento, cabendo ao professor que atua na educação infantil fazer a:

[...] mediação entre ela e seu meio, utilizando os diversos recursos básicos disponíveis: o próprio espaço físico da creche e pré-escola com seu mobiliário, equipamentos e materiais, as tarefas e instruções propostas e, particularmente, sua maneira de se relacionar com as crianças: como observa, apóia, questiona, responde-lhe, explica, dá-lhe objetos e a consola.

Na prática pedagógica crítica, o professor não está interessado somente em fornecer subsídios para que a criança se torne mais ‘inteligente’ ou que aprenda uma série de informações. O aluno deve saber resolver e lidar com problemas do dia-a-dia, conviver com

as incertezas, caminhando aos poucos em direção da autonomia, de modo a agir em sociedade de maneira crítica e criativa, consciente da capacidade transformadora de seu papel.

Esse tipo de prática pedagógica requer reflexão crítica por parte do professor, pois constantemente ele pensa, analisa e questiona o sentido e significado social e político da própria prática. Como a reflexão crítica não é determinada biologicamente, não é trabalho individual, é relação entre pensamento e ação, que se faz em colaboração com os outros, tem o poder de transformar as práticas cristalizadas e não refletidas, uma vez que o que move a prática pedagógica crítica é a necessidade de transformar os contextos de ação. Dessa forma, prática pedagógica crítica é atividade orientada pelo objetivo de organizar situações de ensino-aprendizagem que promovam a formação de cidadãos críticos.

Na figura 06, o modelo de prática pedagógica crítica está ilustrada a partir dos elementos professor, aluno, objeto e sociedade que estão interligados, exercendo influência uns sobre os outros.

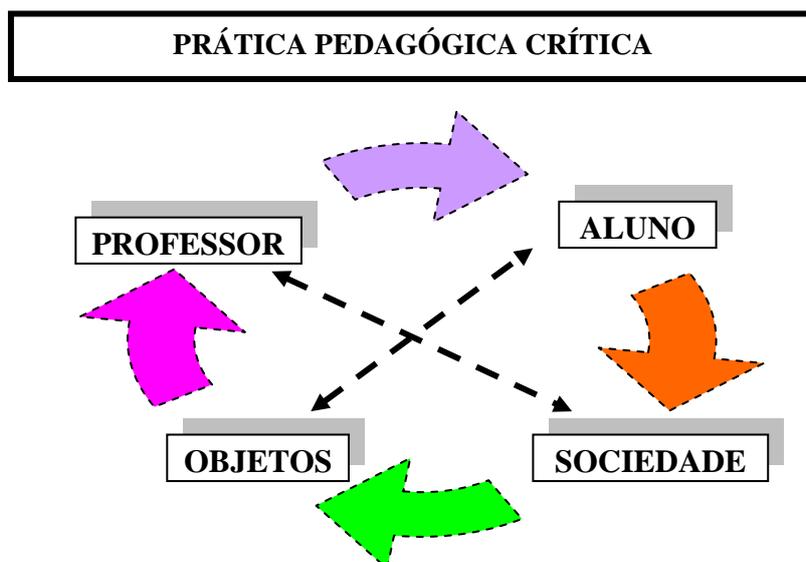


Figura 06: Representação da Prática Pedagógica Crítica.

Fonte: Produção realizada segundo os estudos de Kramer (2006), Teixeira (2003).

Conforme apresentamos, as três práticas pedagógicas demonstram que o trabalho do professor está carregado de concepções que podem favorecer a injustiça, a opressão, o sofrimento, a alienação, mas, também, pode ir contra isso e, ao contrário, colaborar com a conscientização e a emancipação das pessoas.

As práticas docentes citadas anteriormente podem ser detectadas com certa frequência em qualquer que seja o nível de ensino: educação infantil, fundamental, médio ou superior. Segundo Sousa e Silva (2004), determinadas práticas sociais são comuns entre

profissionais da educação e, mesmo que os professores estejam conscientes ou não, essas práticas manifestaram-se no trabalho docente, estando fundamentadas em princípios comuns, conforme destacam Sousa e Silva (2004, p. 97).

Existem tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional, tipos por intermédio dos quais o mundo da atividade pessoal se realiza, se precisa em formas sociais que não são fortuitas, nem ocasionais, mas que têm uma razão de ser e uma perenidade.

Na educação, os professores realizam atividades que são legitimadas pela classe, isto é, o professor assume comportamentos, atitudes e ações que já são esperadas ou valorizadas por determinado grupo. Nesse sentido, a prática adotada pelo professor o qualifica a fazer parte de determinado grupo que divide os mesmos princípios, características e concepções. Contudo, sendo a prática pedagógica ação social pensada e exercida por professores, que são seres humanos, elas são mutáveis e estão constantemente em processo de formação. Assim, é possível admitir a transitoriedade e criação dessa ação. Segundo Ibiapina (2008), o trabalho pedagógico apresenta características e práticas semelhantes, é trabalho que cria novos modos de ação, valores, favorecendo o surgimento de novas posturas no fazer individual ou grupal. Para a autora, a característica dinâmica do trabalho docente permite compreender a dialética desse tipo de trabalho, ou seja, o professor sempre terá mobilidade para adotar o modelo de prática pedagógica que deseja e acredita.

Comungando com essa idéia, autores como Magalhães (2007), Liberali (2008) Ferreira (2008) e Ibiapina (2008, 2009) sistematizam e divulgam a prática pedagógica colaborativa, que também é crítica.

A prática pedagógica colaborativa crítica apresenta características bem específicas, pois,

[...] significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Implica, assim, conflitos e questionamentos que propicie oportunidades de estranhamento e compreensão crítica aos integrantes (MAGALHÃES, 2004, p.76)

Contudo, para adotar esse tipo de prática docente o professor precisa ter o domínio teórico e prático da atividade docente e, além disso, o desenvolvimento de posturas crítica e criativa frente às limitações do contexto educacional vivido.

Na prática pedagógica colaborativa, que também é crítica, a mediação ocorre nas relações interativas em que o professor colabora e proporciona, na relação com seus alunos, o envolvimento que visa sempre ampliar a capacidade de desenvolvimento no campo psíquico/intelectual e afetivo/emocional.

A prática pedagógica colaborativa possibilita a superação dos modelos instituídos por meio da busca constante de ações alternativas. Essas ações, como o uso da linguagem da reflexão crítica e o desenvolvimento do pensamento crítico em contexto colaborativos, permitem o gerenciamento de situações que geram angústias e conflitos, bem como transformação dessa angústia e conflitos, criando e produzindo novos conhecimentos, novos sentidos e significados, e novas práticas sociais (LIBERALI, 2008).

A prática pedagógica colaborativa, embasada no paradigma da racionalidade crítica, propõe a “[...] organização de práticas mediadas por instrumentos que propiciam aos participantes possibilidades de questionamento de sentidos e desenvolvimento de significados compartilhados”. (IBIAPINA, 2009, p.4). Desse modo, para Vigotski (2000), a prática pedagógica colaborativa é atividade humana prático-crítica que cria Zona Potencial de Desenvolvimento nos sujeitos ampliando aprendizagens por meio da vivência do conflito. Segundo Ibiapina (2009, p. 6),

A zona de conflito criada no contexto da colaboração do outro faz com que os sentidos/significados internalizados pelos indivíduos se transformem quando possibilidades são criadas para que eles compartilhem pontos de vistas e tomem decisões mais conscientes. Nesse sentido, ocorre processo de produção conjunta de negociação de novos sentidos e compreensões das teorias, dos papéis e das regras que têm lugar a partir das interações colaborativas e críticas vivenciadas pelas pessoas.

Portanto, a prática pedagógica colaborativa avança o nível de desenvolvimento dos partícipes da interação, mediante colaboração do outro que faz as aprendizagens internalizadas avançar, provocando a transformação da forma de pensar e agir.

Na figura 07, ilustramos a representação da dimensão transformadora da prática pedagógica colaborativa.

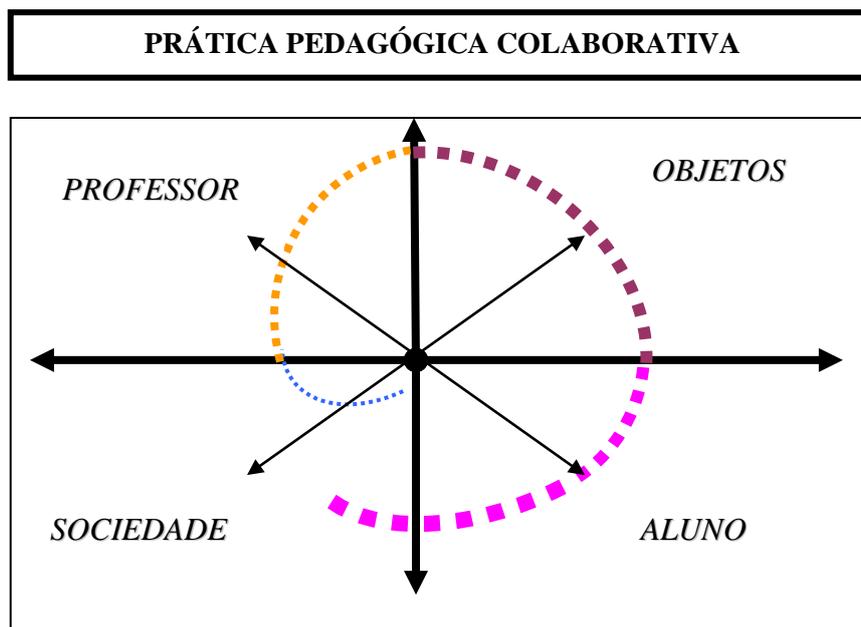


Figura 07: Representação da Prática Pedagógica Colaborativa
Fonte: Estudos de Magalhães (2007) Ibiapina (2008), Pontecorvo, (2005).

Na figura em espiral, que representa a prática pedagógica colaborativa, mostramos que, além de os componentes estarem estreitamente ligados, estão em permanente processo de transgressão dos padrões impostos pelos contextos, pois professor, aluno, objeto e sociedade não são vistos como imutáveis. Ao contrário, na prática pedagógica colaborativa todos os componentes do processo vão se constituindo a partir desse movimento vivo que se dá por meio das relações colaborativas, crítica e criativa. Assim, prática pedagógica colaborativa é atividade de organização de situações de ensino-aprendizagem compartilhada mutuamente com objetivo de promover a formação crítica-reflexiva e criativa, capaz de transformar indivíduo e contexto.

Com base nos gêneros e nos significados de prática pedagógica romântica, prática pedagógica cognitiva, prática pedagógica crítica e prática pedagógica colaborativa, analisamos as práticas das professoras que participaram desta pesquisa. No quadro 10, demonstramos, sinteticamente, as categorias que serviram de apoio para fazer essa análise da prática pedagógica:

GÊNERO	PRÁTICA PEDAGÓGICA ROMANTICA	PRÁTICA PEDAGÓGICA COGNITIVA	PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA	PRÁTICA PEDAGÓGICA COLABORATIVA
BASE DE CONHECIMENTO	Fundamentada por conhecimento da experiências.	Fundamentada por conhecimentos teóricos.	Fundamentada por conhecimentos teórico-práticos.	Fundamentada por conhecimentos teórico-práticos conflitantes.
OBJETIVO	Contribuir com a aprendizagem espontânea das crianças.	Promover aprendizagens conforme estágios de desenvolvimento maturacionais.	Organizar situações de ensino e aprendizagem que reflita sobre a realidade em contexto.	Organizar situações de ensino e aprendizagem críticas capazes de mudar e transformar os indivíduos e contextos.
CONCEITO	Atividade de ensinar orientada pelo conhecimento da experiência, que estimula a aprendizagem espontânea das crianças.	Atividade de ensinar que promove esquemas de aprendizagens assimilados conforme os estágios de desenvolvimento.	Atividade orientada por objetivo de organizar situações de ensino-aprendizagem que promovam a formação de cidadãos críticos.	Atividade de organização de situações de ensino-aprendizagem compartilhada mutuamente com objetivo de promover a formação crítica-reflexiva e criativa, capaz de transformar indivíduo e contexto.
FUNÇÃO DO PROFESSOR	Observar/cuidar.	Facilitar/estimular	Ensinar/Cuidar/Mediar	Educar/Cuidar/Colaborar
FUNÇÃO DO ALUNO	Passivo e preso às próprias condições naturais.	Ativo	Interativo	Interativo/colaborativo

Quadro 10: Categorias de apoio para análise da prática pedagógica.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, inspirada em Kramer (2006), Ibiapina (2008) Pontecorvo (2005).

Além de caracterizar a prática pedagógica das partícipes também analisamos o tipo de interação que permeia as aulas ministradas pelas professoras. Essas análises foram feitas a partir da descrição de episódios das aulas filmadas. Os episódios selecionados foram aqueles em que demarcamos acontecimentos marcantes, no que se refere a linguagem oral predominante na interação que desencadeavam trocas verbais entre alunos e professores sobre determinado assunto.

Dessa forma, visando manter seqüência lógica e real do trabalho, bem como favorecer a compreensão dos leitores de como o processo de pesquisa ocorreu, descrevemos a ação interativa, partindo do que sugere Kerbrat-Orecchioni (1990, p 49), isto é, para situar o contexto da interação, destacando-se os seguintes aspectos:

- a) **Local físico:** Quadro espaço-temporal de incidência dos fatos:
- Escola de Educação infantil Tia Mirtes/Filmagem da aula da professora Fiona;
 - Escola de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho/Filmagem da aula da professora Chapeuzinho Vermelho;
 - Escola Arco-Íris/ Filmagem da aula das professoras Emília e Tigrão.
- b) **Nome e natureza dos participantes:** Seus status e o tipo de contrato que os vinculam e respectivos papéis:
- Kika: pesquisadora e aluna do mestrado em Educação da UFPI.
 - Emília, Mônica, Fiona, Pooh, Chapeuzinho Vermelho, Rosinha, Tigrão: Professoras colaboradoras da pesquisa
 - Alunos entre 2 e 5 anos das escolas onde as professoras colaboradoras filmaram suas aulas
- c) **Objetivo da interação:** apresentado por cada professora

Toda prática pedagógica desenvolve determinado tipo de interação,¹⁶ contudo nem todo tipo de interação desenvolvida no processo ensino-aprendizagem colabora com a organização de processos de produção de sentidos, significados e conceitos dos alunos. Para Kerbrat-Orecchioni (1990), é no modelo de interações face a face, no contexto de trabalho colaborativo que ocorre o compartilhamento de significados e com isso a co-produção do conhecimento.

A interação dialógica que ocorre entre pessoas, promove desenvolvimento do raciocínio que passa de determinado sujeito para outro como se não se “[...] tratasse de indivíduos diferentes, mas de um único sujeito que fala com mais “vozes” (PONTECORVO, 2005, p. 69). Sendo assim, a interação dialógica estabelecida entre adultos e crianças, em especial com crianças menores de seis anos, representa para o seu desenvolvimento, produção e organização de pensamento. Nessa direção, segundo Vigotski (2007), o diálogo e a discussão interpsicológica amplia o pensamento e favorece a articulação do pensamento e da linguagem da criança e adulto. Logo, é pela prática da discussão que se manifestam e se articulam o pensamento, a linguagem e o desenvolvimento intelectual/afetivo.

Para analisar a interação social estabelecida entre professora e aluno, utilizamos as dimensões apontadas por Pontecorvo (2005) no âmbito do desenvolvimento e no âmbito da pertinência. No âmbito do desenvolvimento, consideramos aquela interação que promove, ou

¹⁶ Unidade comunicativa em que os interlocutores exercem influencia mútua.

não, o desenvolvimento/transformação dos sentidos dos alunos. A pertinência é considerada quando ocorre o compartilhamento de significados.

Explicando melhor, há desenvolvimento na interação quando a organização do pensamento e a lógica do raciocínio na discussão do tema se mantêm coerentes no momento da passagem de um interlocutor para outro, sobretudo quando nessa passagem a discussão coletiva avança, fazendo surgir, progressivamente, novos elementos e novas perspectivas. Inversamente, não há desenvolvimento na interação quando ocorre situação de inércia, de bloqueio no raciocínio coletivo durante a discussão sobre determinado objeto de estudo. A interação em que se denota a existência de desenvolvimento pertinente ocorre quando o tema proposto por um integrante do grupo é compartilhado pelos demais interlocutores, seguindo uma progressão.

No quadro 11 sintetizamos as dimensões explicitadas anteriormente.

MODALIDADE DE ANÁLISE DA INTERAÇÃO			
DIMENSÃO	CARACTERÍSTICAS	CATEGORIAS	EXEMPLOS
DESENVOLVIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - raciocínio exteriorizado e coletivo; - coerência de raciocínio entre os interlocutores mantendo-se o fio condutor da discussão; - coletivo avanço e progresso da análise e interpretação do objeto do discurso; - introdução de novos elementos e novas perspectivas no discurso. 	<ul style="list-style-type: none"> - trazer elementos novos para discussão; - relacionar; - delimitar; - contrapor-se argumentando; - compor relações de níveis mais altos; - generalizar; - problematizar; - reestruturar. 	<p>T50 Otávio Augusto: Tá gelado! T51 Emília: Hum! Isso aqui é água. T52 Otávio Augusto: Hum! Muito refrescante. T53 Emília: Muito bem Otávio, muito refrescante. T54 Júlia: Ta muito gelada? T55 Natália: Muito fria?</p>
NÃO-DESENVOLVIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - raciocínio exteriorizado e coletivo; - quando a discussão intrica-se e encadeia-se; - quando há na discussão uma situação de inércia, bloqueio, do raciocínio coletivo 	<ul style="list-style-type: none"> - repetir; - confirmar; - referir-se a uma experiência pessoal 	<p>T1 Fiona: Iago e Wenderson. Faltaram quem? T2 Fiona e crianças: Iago e Wenderson.</p>
PERTINÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> - raciocínio exteriorizado e coletivo; - progressão do discurso colocado no tema proposto por um dos interlocutores e compartilhado pelos outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - permanência da discussão dentro do tema proposto; - acréscimo de elementos. 	<p>T107 Tigrão: Quem já ouviu falar no Lucas Fittipalde? [...] T109 Vinícius: eu. T110 Tigrão: Mas, quem já ouviu falar em Emerson Fittipalde? Quem é o Emerson Fittipalde? T111 Vinícius: É o meu primo. T113 Tigrão: Tem o Emerson Fitipalde seu primo mas tem outro Emerson Fitipalde sem ser o seu primo. Ele é famoso, ele é uma celebridade. T114 Ítalo: É da Formula 1! T115 Tigrão: Pronto! O Ítalo chegou. Ele chegou no ponto. Ele é de Formula 1. T116 João: Ele é um ex-piloto de Formula 1.</p>

Quadro 11: Modalidades de análise da interação.

Fonte: Pontecorvo (2005)

O desenvolvimento e a pertinência nas interações entre professor/aluno e aluno/pares, dá-se, essencialmente, pela linguagem, que é o instrumento mediador que materializa essa ação estritamente humana. De acordo com Vigotski (1996), o comportamento dos seres humanos é resultante da aprendizagem mediada por signos, controlada por mecanismos artificiais que ampliam as funções psicológicas do nível elementar ao superior. Esclarece Vigotski (2007), quando pontua:

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta a situação-problema [...] por outro lado, a estrutura de operações com signo requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta [...] o elo intermediário nessa fórmula não é simplesmente um método para aumentar a eficiência da operação pré-existente [...] ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores [...] (VIGOTSKI, 2007, p.53-54)

Considerando esse aspecto, Vigotski (2007, p.72-73, grifos do autor) aponta que há diferença entre o instrumento técnico e o instrumento psicológico. Enquanto o primeiro serve como “[...] um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve levar a mudança nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza”. O segundo, “[...] por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*” (VIGOTSKI, 2007, p.72-73, grifos do autor).

É importante lembrar que os instrumentos psicológicos representam o aperfeiçoamento dos atos naturais (biológicos) realizados pelos seres humanos, o que supõe maior elaboração das funções superiores. Portanto, não são fenômenos sobrenaturais ou supranaturais, suplantados impositivamente de fora (plano social) para dentro (plano psicológico). Representam elos entre os atos naturais e a atividade social que ocorrem de maneira volitiva, realizada por meio da mediação simbólica, contando com a contribuição de outros indivíduos de uma mesma sociedade. Nesse sentido, não é impositiva, requer elaboração intrapsicológica, que parte das relações interpsicológicas, do plano social (sentidos/significados). Entretanto, não são definidas apenas por elas, é preciso volição por parte do indivíduo que participa desse processo.

Para Vigotski (2006), existem fenômenos que ocorrem sem intervenção de instrumentos psicológicos, como é o caso dos reflexos condicionados (colocar o dedo na chama do fogo de uma vela e sentir dor imediatamente, ou melhor, sentir dor ao ter contato com a chama do fogo da vela). Na lembrança natural, o indivíduo, ao ver o objeto (no caso do exemplo, a vela), imediatamente recorda a dor que o contato direto com o fogo provocou. Assim, o indivíduo relaciona o objeto (vela) à dor da queimadura.

Nesse caso, esclarecemos que o uso do instrumento psicológico garante a ação de pensar sobre o fato mesmo na ausência do objeto gerador (fogo da vela), porque o indivíduo passa a representar o fato recorrendo a um terceiro elemento que fará vir à lembrança o objeto gerador. Isto é, mesmo o indivíduo não estando na presença de determinada vela acesa, ele é

capaz de pensar sobre ela e saber que ao tocá-la sentirá dor. Assim, o instrumento psicológico (a lembrança de que a chama do fogo da vela queima e dói) representa elo entre o objeto (vela acesa) e o comportamento do homem, transformando-se em operação mental (devo ou não pegar na vela?)

Nessa perspectiva, o instrumento psicológico ativa as funções psicológicas superiores, substituindo os processos naturais (estímulo-resposta) por processos artificiais (mediados pelos signos). Com isso, a estrutura mental é modificada, bem como a atividade humana.

O comportamento do homem resultante de estímulos e respostas diretas é denominado por Vigotski (1996) como a forma mais elementar de comportamento. Para o autor, o comportamento humano requer operações mentais mais elaboradas do que as resultantes de processo direto de aprendizagem em que o estímulo externo corresponde a uma resposta. Desse modo, para que ocorram operações mentais psicologicamente superiores é requerido do indivíduo a utilização de instrumentos psicológicos, isto é, mediadores simbólicos que passam a controlar suas ações.

Considerando o processo de desenvolvimento histórico e social do ser humano, é na infância que o indivíduo começa a utilizar os instrumentos psicológicos conscientemente. Desde então, os seus processos mentais são mediados pelos instrumentos, contando com a colaboração de adultos que fazem a inserção desse indivíduo no meio social. Ao ter controle sobre os instrumentos psicológicos, os seres humanos substituem as funções psíquicas naturais, elevando-as ao nível superior. A modificação dessa estrutura amplia a capacidade e os mecanismos cerebrais do homem, provocando significativa transformação psicológica. Todavia, vale ressaltar que não há eliminação das funções naturais em substituição das artificiais. Essas funções mantêm constante relação no decorrer do processo evolutivo humano.

A mediação representa todo “[...] processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por elemento interposto” (CARVALHO e IBIAPINA, 2009, p. 167). Partindo dessa compreensão de mediação e do exposto nos parágrafos anteriores, a linguagem foi o tipo de mediação simbólica considerada para análise da interação social ocorrida na sala de aula filmada. Assim, classificamos também as interações segundo o tipo de linguagem utilizada. Denominamos de linguagem operativa, cooperativa ou colaborativa.

A LINGUAGEM USADA NA MEDIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA		
MEDIAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	PROCEDIMENTO
Linguagem Operativa	Discurso pautado em procedimento de execução limitada.	Solicitação- quando a professora pede ao aluno para fazer algo sem nenhuma razão significativa para o aprendizado. Ajuda- quando a professora executa a tarefa pelo aluno ou quando permite que outro o faça.
Linguagem Cooperativa	Discussão coletiva, com relações hierárquicas de poder.	Concordância/subserviente- quando a professora ao concordar com a situação não cria possibilidades para que o outro avance/transforme ação/pensamento e não faz expandir a aprendizagem/desenvolvimento; Discordância/autoritária quando a professora discorda do aluno sem qualquer uma explicação.
Linguagem Colaborativa	Discussão realizada por todos do grupo e que conjuntamente produzem, apoiados mutuamente visando atingir objetivos comuns negociados e com liderança compartilhada.	Argumentativa- quando a professora/aluno compartilha significados que trazem à tona valores e conflitos que são questionados e transformados coletivamente pelo grupo. Co-produção- quando a atividade realizada pelo grupo se constitui por meio da produção coletiva

Quadro 12: Tipos de mediação usada na prática pedagógica

Fonte: Estudos fundamentados em Leontiev (1998), Fiorentini (2004), Pontecorvo (2005), Daniels (2003).

As categorias explicitadas serviram para mostrar que não é qualquer mediação realizada pelo professor na sala de aula que garante o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Embora seja inquestionável afirmar com base na abordagem sócio-histórica que o desenvolvimento humano aconteça mediante processos mediacionais, na educação, nem sempre a mediação favorece o desenvolvimento físico, afetivo, e cognitivo, isto é, o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento crítico/criativo e reflexivo.

O uso da linguagem operativa, por exemplo, é um tipo de mediação que pouco favorece o crescimento intelectual e criativo da criança, pois, na prática, a professora se limita a pedir à criança que faça exercícios sem sentido, pouca utilidade e sem significação para ela, e, quando a criança mostra dificuldades, a professora, no sentido de ajudar, equivocadamente, faz o trabalho por ela. No caso da linguagem cooperativa, há participação mais ativa das crianças, porém, sempre com papéis hierárquicos bem definidos, a professora manda e a criança obedece. Mantendo-se, assim, a relação autoritária ou ainda do contrário, de subserviência em que a professora concorda com tudo que é dito no momento da interação para não criar conflitos na relação.

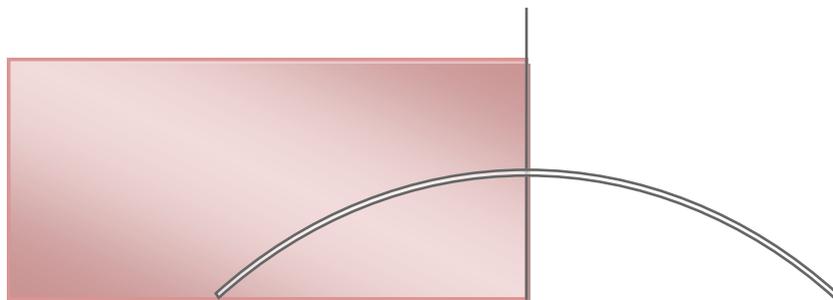
Na perspectiva vigotiskiana a linguagem colaborativa é mediadora do processo de ensino e aprendizagem. A mediação que se faz tendo por base a linguagem colaborativa

impulsiona a criança a ter saltos qualitativos em seu desenvolvimento, organizando os conhecimentos e acionando o desenvolvimento cultural, inerente ao ser humano (DELLOVA, 2009).

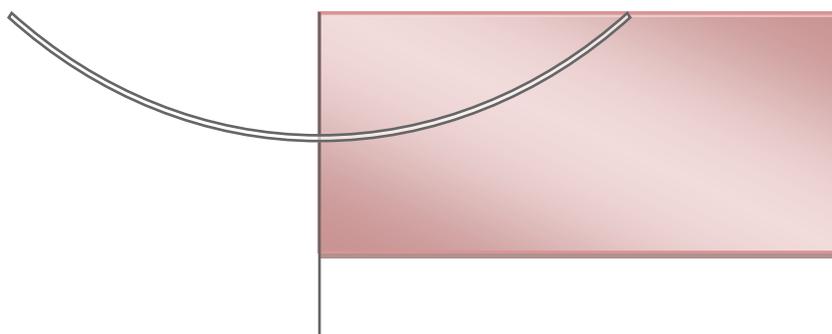
Nessa perspectiva, na prática do professor o compartilhamento de significados, a discussão de valores, os conflitos, é algo freqüente. A linguagem colaborativa que é argumentativa atua na Zona de Desenvolvimento Proximal que, segundo Magalhães (2009), representa espaço onde antigos conhecimentos são confrontados e novos passam a ser re-significados. Nesse sentido, novas formas de pensar são construídas a partir da produção de conhecimentos coletivos.

As análises das aulas filmadas, com base nas categorias da interação, serão realizadas por meio de episódios, compreendidos, segundo a visão de Altet (2000, p 66), como “[...] uma unidade particular do discurso [...]”. Nesses episódios, descrevemos o desenvolvimento da prática pedagógica realizada pelas professoras.

Na parte II da dissertação, apresentamos as análises e discussões dos dados, iniciando pelos sentidos das professoras a respeito da colaboração e prática pedagógica, as características de sua prática pedagógica e suas interações.



PARTE II



ESPELHO, ESPELHO MEU.... O QUE DIGO? O QUE FAÇO? REFLEXÕES DO SIGNIFICADO DE COLABORAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

“Jamais imaginei que a visão de mim mesma, na minha atividade rotineira, fosse causar-me tanto impacto, porque pontos que são meramente rotineiros, mas que ganham uma dimensão, como se eu estivesse me olhando por uma lente de aumento onde todos os fatos ficam evidentes até demais [...]”

Fiona

Na segunda parte deste trabalho, apresentamos análises e discussões das informações produzidas na pesquisa. A análise foi realizada com base na triangulação dos instrumentais como questionários, seminários de formação, também com escolha de episódios dos videotapes de aulas filmadas transcritos e utilizados nas reflexões que moveram a videoformação.

Para compor a análise, organizamos os dados em temas e subtemas. Os temas foram denominados de: 1 - O dizer e o fazer: análise da colaboração e prática pedagógica; 2 - A dimensão real da prática pedagógica das professoras: o fazer na sala de aula; 3 - A dinâmica do compartilhamento: o movimento de mudanças e avanços da prática pedagógica. Os subtemas do primeiro item - O que dizem as professoras sobre colaboração e prática pedagógica: analisando os sentidos; O que dizem as professoras que atuam na educação infantil: analisando as características da prática; e no segundo item; O fazer pedagógico na educação infantil .

Os referenciais utilizados para dar sustentação aos procedimentos analíticos foram: Guetmanova (1989), Ferreira (2007), Pontecorvo (2005), Vigotski (2000), Magalhães (2007, 2008), dentre outros.

1 O DIZER E O FAZER: análise da colaboração e prática pedagógica.

Dizer, falar, expressar com palavras são ações consideradas popularmente como procedimentos fáceis de realizar. Contudo, quando essas ações nos levam a refletir criticamente sobre os atos, nem sempre dizer, falar é algo tão fácil, mesmo porque “[...] o dizer não é apenas do domínio do locutor, pois tem haver com as condições em que se produz e com outros dizeres.” (ORLANDI, 2006, p.19).

Nesse sentido, para atender uma das questões de pesquisa, quais os sentidos de colaboração e prática pedagógica dos professores que atuam na educação infantil? caracterizamos as práticas pedagógicas das professoras a partir do que elas disseram fazer na sala de aula.

As características enunciadas da prática pedagógica foram analisadas e depois confrontadas com o agir de sala de aula no momento da primeira etapa de filmagem, isto é, antes dos seminários de formação. As análises foram organizadas com base nas respostas fornecidas nos questionários, diálogos gravados e transcritos dos seminários de formação, videoformação e as transcrições dos videotapes das aulas filmadas, dos quais selecionamos falas das professoras e dos alunos.

O procedimento analítico que apresentamos na sequência é relativo ao que dizem as professoras da colaboração e prática pedagógica que realizam.

1.1 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DA COLABORAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: analisando os sentidos

No questionário, primeiro instrumento aplicado nesta pesquisa, as professoras informaram as ideias internalizadas, isto é, os sentidos de colaboração e prática pedagógica. Essas informações foram fundamentais para que pudéssemos identificar e compreender os conhecimentos das professoras e poder explicar o processo de compartilhamento de significados durante os momentos subsequentes desta pesquisa (videoformação).

A análise dos sentidos teve como suporte os níveis lógicos de pensamento elaborado por Ferreira (2007): descrição, caracterização, definição e conceituação. Para efeito de clareza e organização didática, iniciamos apresentando o significado de Colaboração que serviu de referência para a análise, rememorando aqueles informados pelas professoras no questionário:

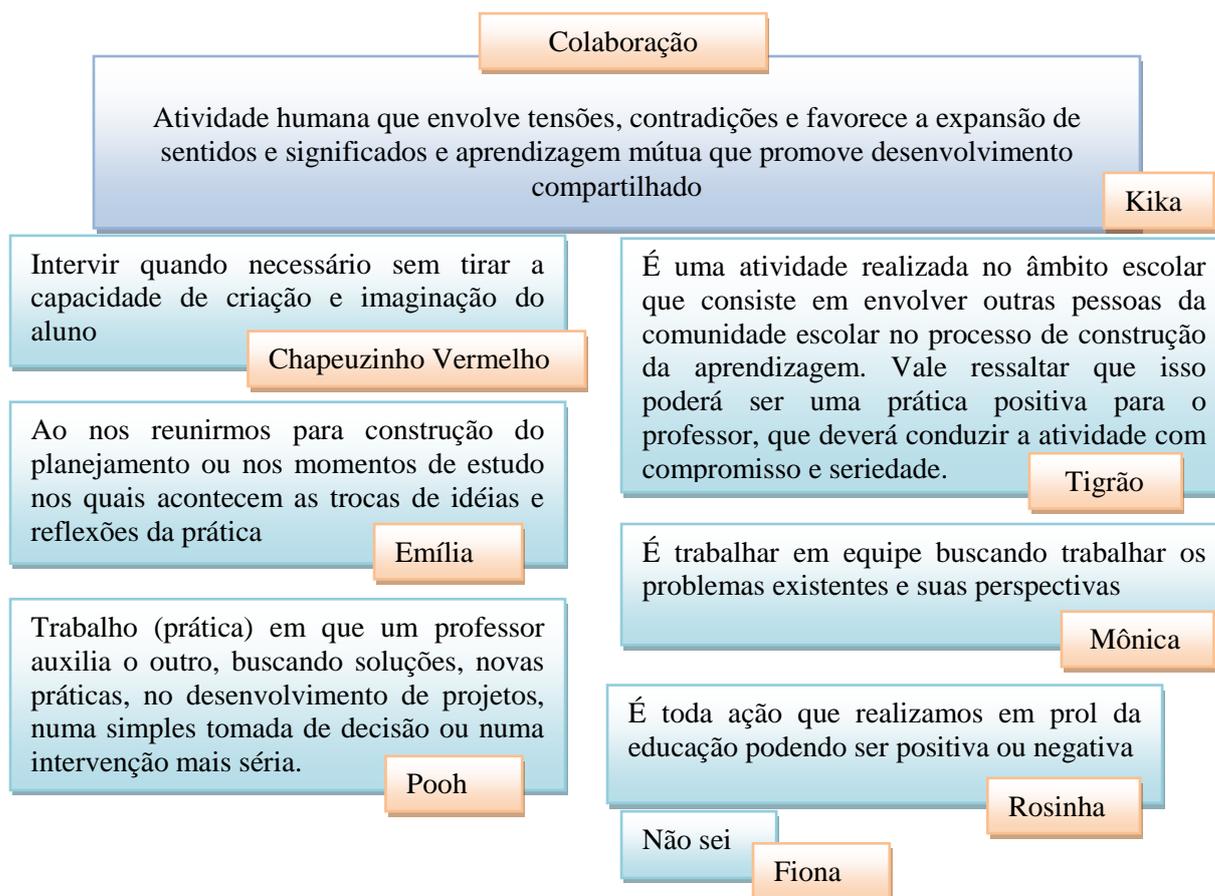


Figura 08: Sentidos internalizados de colaboração.

Fonte: Questionários aplicado as professoras em agosto de 2008.

De acordo com os estudos de Ferreira (2007), o conceito representa o nível lógico de pensamento melhor elaborado pelo ser humano. Para sua produção, requer do sujeito processos de análise, sínteses, abstração e generalização extremamente complexos, que envolve atividade intelectual volitiva. Para Magalhães (2008), a atividade intencional exercida pelos indivíduos representa prática humana bastante abrangente capaz de possibilitar uma rede de relações culturais, com a função de transformação dos contextos sociais.

Nessa direção, legitimando a importância do pensamento científico no desenvolvimento intelectual humano, o significado de colaboração elaborado pela pesquisadora foi possibilitado mediante estudos e pesquisas sobre o tema, bem como subsidiado por orientações e discussões realizadas nas reuniões do Grupo de Pesquisa FORMAR. Sendo assim, para a elaboração do conceito foram considerados atributos essenciais e necessários que distinguem o fenômeno colaboração de qualquer outro, isto é, atributos gerais **atividade humana**, atributos particulares **que envolvem tensões, contradições** e atributos singulares **expansão de sentidos, significados e aprendizagem**

mútua que promovem desenvolvimento compartilhado. Esse significado serviu de base para as análises que fizemos dos sentidos elaborados pelas partícipes deste estudo.

Partindo desse significado, analisamos os sentidos enunciados na figura 08, considerando o nível lógico do pensamento das professoras, acerca da colaboração.

<ul style="list-style-type: none"> Colaboração: Atividade humana que envolve tensões, contradições, e favorece a expansão de sentidos, significados e aprendizagem mútua que promove desenvolvimento compartilhado 			
PROFESSORA	CONHECIMENTO PRÉVIO	CATEGORIA DE ANÁLISE	INDÍCIOS
Chapeuzinho Vermelho	Intervir quando necessário sem tirar a capacidade de criação e imaginação do aluno.	Descrição	Intervenção
Emília	Ao nos reunirmos para construção do planejamento ou nos momentos de estudo nos quais acontecem as trocas de idéias e reflexões da prática.	Descrição	Reuniões, planejamento, troca de idéias
Pooh	Trabalho (prática) em que um professor auxilia o outro, buscando soluções, novas práticas, no desenvolvimento de projetos, numa simples tomada de decisão ou numa intervenção .	Descrição	Novas prática, desenvolvimento, tomada de decisão, Intervenção
Mônica	É trabalhar em equipe buscando trabalhar os problemas existentes e suas perspectivas	Descrição	Trabalhar em equipe
Tigrão	É uma atividade realizada no âmbito escolar que consiste em envolver outras pessoas da comunidade escolar no processo de construção da aprendizagem. Vale ressaltar que isso poderá ser uma prática positiva para o professor, que deverá conduzir a atividade com compromisso e seriedade.	Descrição	Envolver outras pessoas
Rosinha	É toda ação que realizamos em prol da educação podendo ser positiva ou negativa	Descrição	Ação em prol da educação

Quadro 13: Demonstrativo das categorias de generalização do pensamento das professoras

Fonte: questionário aplicado as professoras

A classificação no quadro 13 mostra que das sete professoras que participaram da pesquisa, seis encontram-se no nível da descrição. No nível da descrição, os significados das palavras são externados tendo como preocupação do sujeito enumerar as características externas dos fenômenos e sua funcionalidade, bem como pelos traços predominantemente empíricos, como é o caso das informações apontadas por Chapeuzinho Vermelho, Emília, Pooh, Mônica, Tigrão e Rosinha. A compreensão das professoras, em geral, parte das

experiências vivenciadas no cotidiano escolar, restringindo o entendimento acerca da colaboração.

Observamos também que em nenhum dos sentidos apresentados pelas professoras aparecem os atributos do significado base da análise, reforçando que suas idéias partiram de experiências cotidianas. Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, aponta a colaboração como a capacidade de possibilitar a **criação e imaginação** das crianças. Sabemos que embora a criação e a imaginação conduzam ao desenvolvimento da criança, o fato de não impedir ou não interferir neste desenvolvimento, não significa que a prática da professora está promovendo oportunidades de aprendizagem. Portanto, a professora fez uma descrição do termo baseada apenas na sua experiência imediata.

No caso de Emília, que aponta a **idéia de troca e reflexão sobre a prática**, elementos essenciais no processo de expansão de sentidos e significados, ela expressa o conhecimento preso à noção geral da palavra, nas idéias comumente divulgadas sobre o termo e concretamente vividas, como o momento de reunião para o planejamento.

Na resposta de Pooh, quando afirma ser a colaboração **trabalho (prática) em que um professor auxilia o outro, buscando soluções, novas práticas, no desenvolvimento de projetos, numa simples tomada de decisão ou numa intervenção**, constatamos características que apontam indícios que se aproximam do conceito base, como a criação de novas práticas pedagógicas, favorecendo a intervenção docente. Entretanto, mesmo elencando indícios do conceito de colaboração, não apresentou elementos específicos que distinguíssem o fenômeno de qualquer outro.

É importante destacar ainda que a professora Pooh, ao afirmar entender a colaboração como **um professor auxiliar o outro**, evidencia visão do fenômeno restrita a relação entre professores, indo de encontro à compreensão defendida por Ibiapina (2009, p.4) quando explica, que, “[...] colaborar significa compartilhamento mútuo [...] é ação desenvolvida conjuntamente entre indivíduos que faz avançar o nível de desenvolvimento dos envolvidos”. Assim, compreendemos:

Colaboração não significa ajuda, isto é, fazer algo pela outra pessoa, ou mesmo fazer algo para auxiliar alguém; tampouco participação ou cooperação, porque ainda supõe a existência de relação de poder e hierarquização entre as pessoas, significa sim, oportunidade para negociar sentidos e responsabilidades, ter vez e voz no desenvolvimento de determinada atividade, gerar formas de compartilhamento de significados que visam as relações igualitárias e democráticas voltadas para transformação social. (IBIAPINA, 2009, p.4)

Quanto ao conhecimento de Mônica acerca da idéia de colaboração, o significado como **trabalhar em equipe** e **trabalhar os problemas existentes** não deixa claro se no trabalho que aponta feito em equipe há hierarquias e se os problemas são de natureza micro ou macrossocial. Logo, esse entendimento expressa a compreensão da professora com base no senso comum do termo, geralmente assim divulgado em espaços escolares. A convivência e realização de atividades com pessoas em colaboração, bem como, a capacidade de lidar com conflitos que envolvam tensões e contradições, ressignificando formas de pensar e agir no sujeito, requer do grupo de professoras bem mais do que um trabalho em equipe, mas um trabalho em que todas as pessoas manifestem o mesmo poder de vez e voz em prol de mudanças macrossocial.

A professora Tigrão, embora apresente em seu entendimento o atributo “atividade” que faz parte do significado base de colaboração, tem seu entendimento classificado como descrição, pois é preciso compreender que a palavra é sempre objeto ao lado de outros objetos e que essa relação se mantém vinculada literalmente no momento da composição de toda significação. Sendo assim, por si só, esse atributo não se mostra suficiente para classificar Tigrão em outro nível de pensamento (VIGOTSKI, 2000). Desse modo, **envolver outras pessoas da comunidade escolar no processo de construção da aprendizagem**, que destacamos no entendimento da professora, não significa colaboração, mas um entendimento fundamentado em impressões vinculadas a experiências do dia-a-dia.

Ao tempo em que as mencionadas professoras apresentam compreensão acerca da colaboração, o conceito de Rosinha é extremamente amplo ao falar do seu sentido de colaboração. Para a professora, **toda ação em prol da educação** é colaboração, centrando sua atenção no objeto e não no ato de pensar sobre ele. Quantos outros significados caberiam nessa descrição? Além disso, a professora não percebe, que ao apontar a sua ideia não considera as relações indissociáveis entre os termos do significado, visto que da mesma forma que colaboração significa todas ações em prol da educação, também aponta que o significado pode ser **positivo ou negativo**. O conhecimento da professora mostra inconsistência na própria lógica do seu entendimento, manifestando segundo Ferreira (2007), apenas as impressões exteriores acerca da palavra.

No caso da professora Fiona que declara não saber o que é colaboração, não podemos classificar seu sentido dentre as categorias, por falta de elementos que nos permita fazer qualquer distinção entre os níveis do pensamento. Apenas concluímos que a professora não quis manifestar sua opinião acerca do tema. Talvez, segundo conversas informais com a professora, isso possa ter ocorrido porque relacionou o termo ao momento conflituoso de

relacionamento profissional que vivenciava com outras professoras da escola e, por isso, não encontrou sentido na palavra no momento do preenchimento do questionário.

Ferreira e Ibiapina (2007) assinalam que os sentidos emitidos pelas pessoas sugerem significados espontaneamente construídos ao longo das experiências nos contextos sociais, ou mesmo durante processos organizados de formação docente vivenciados por professores. Portanto, as condições materiais, formação inicial e continuada juntamente com os conhecimentos apreendidos durante a trajetória de vida pessoal e profissional que foram dando às partícipes desta pesquisa, ao longo de suas histórias sociais, essas formas de compreender a colaboração. Sendo assim, a não elaboração de conceitos por parte dessas professoras, é resultado das condições materiais que não possibilitaram a elas essa produção cognoscitiva.

A seguir, faremos a análise dos conhecimentos prévios de Prática Pedagógica, partindo do conceito base e depois a análise dos conhecimentos prévios das professoras.

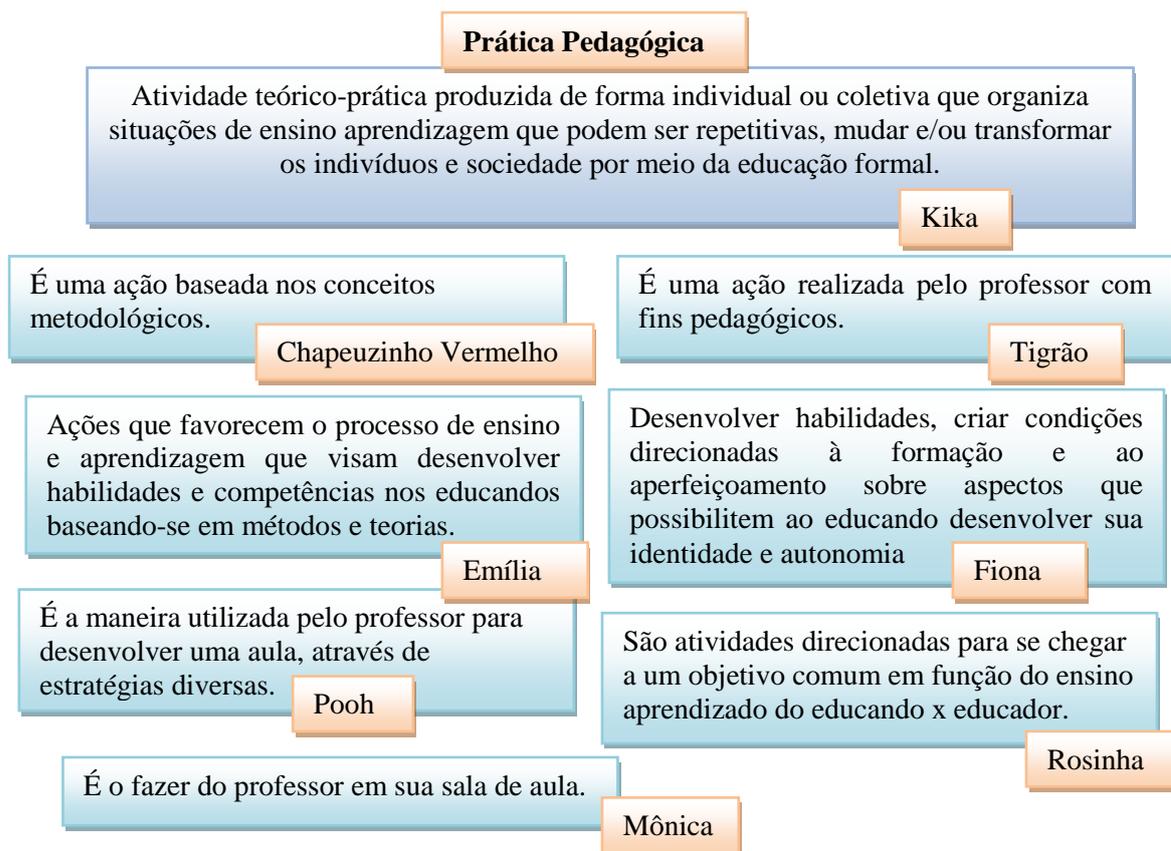


Figura 09: Sentidos internalizados de prática pedagógica
Fonte: Questionário aplicado as professoras

Da mesma forma como foi realizada a análise dos conhecimentos de colaboração, os significados internalizados de prática pedagógica serão analisados conforme sugere Ferreira (2007), partindo do significado que serviu de referência para análise.

No caso do conceito de Prática pedagógica, foram consideradas os atributos essenciais e necessários para elaboração do conceito, sendo o atributo geral, **atividade**, atributos particulares, **teórico-prático produzida de forma individual ou coletiva** e por fim, os atributos singulares, **que organizam situações de ensino e aprendizagem que podem ser repetitivas, mudar e/ou transformar indivíduos ou sociedade por meio da educação formal**. É importante frisar, como já fizemos no plano de análise que, o significado de prática pedagógica desta pesquisa está voltado para educação formalizada que acontece nos espaços socialmente legitimados para tal. Por isso, a presença do atributo “educação formal” no significado. Seguindo a sistemática anteriormente trabalhada com o significado de colaboração, a primeira classificação é de significados que se encontram no nível de descrição. Vejamos o quadro 14:

<ul style="list-style-type: none"> Prática Pedagógica: Atividade teórico-prática produzida de forma individual ou coletiva que organiza situações de ensino e de aprendizagem que podem ser repetitivas, mudar e/ou transformar os indivíduos e a sociedade por meio da educação formal. 			
PROFESSORA	CONHECIMENTO PRÉVIO	CATEGORIA DE ANÁLISE	INDÍCIOS
Mônica	É o fazer do professor em sua sala de aula.	Descrição	Fazer do professor
Pooh	É a maneira utilizada pelo professor para desenvolver uma aula, através de estratégias diversas.	Descrição	Fazer do professor e suas estratégias
Fiona	Desenvolver habilidades, criar condições direcionadas à formação e aperfeiçoamento sobre aspectos que possibilitem ao educando desenvolver sua identidade e autonomia	Descrição	Desenvolver habilidades, criar condições direcionada a formação e aperfeiçoamento do educando
Tigrão	É uma ação realizada pelo professor com fins pedagógicos.	Descrição	Ação, Fins pedagógicos
Chapeuzinho Vermelho	É uma ação baseada nos conceitos metodológicos.	Descrição	Ação, Conceitos metodológicos

Quadro 14: Demonstrativo das categorias de generalização do pensamento das professoras

Fonte: Questionário entregue aos professores

Para Guetmanova (1989), o nível do pensamento que se encontra no campo da descrição é aquele em que os traços exteriores do fenômeno são enumerados com a intenção de fazer a distinção deste, com qualquer outro objeto. Podemos afirmar que numa visão didática e sistemática dos níveis do pensamento, a descrição seria o primeiro nível de generalização que geralmente recorremos para explicar um objeto, ou seja, partir das primeiras impressões perceptíveis

Nesse sentido, o entendimento de prática pedagógica externado por Mônica, Pooh, Fiona, Tigrão e Chapeuzinho Vermelho, foi classificado na categoria descrição. Essa classificação se deu em decorrência da generalização do pensamento das professoras estarem agarradas a impressões imediatas, isto é, o pensamento das professoras enumera traços para significar a prática pedagógica tendo como referência para organização psíquica, as experiências concretas do cotidiano ou, ainda, por significados socialmente divulgados no âmbito da educação.

Conforme expressão de Mônica: [...] **é o fazer do professor em sua sala de aula**, Pooh: **maneira utilizada pelo professor [...] através de estratégias**, Fiona: **desenvolver habilidades, criar condições direcionadas à formação e aperfeiçoamento [...] dos educandos** e Tigrão: [...] **realizado pelo professor com fins pedagógicos**, verificamos que, nos sentidos das professoras acerca da prática pedagógica apontam somente o caráter prático da atividade, deixando de mencionar o caráter teórico. Além da ausência desse atributo, as professoras se deteram, exclusivamente, ao fazer do professor, deixando de contemplar, por exemplo, que a prática pedagógica refere-se também a outros profissionais da educação. No enunciado de Chapeuzinho Vermelho: [...] **ação baseada nos conceitos metodológicos**, apresenta o sentido voltado à dimensão teórica. Nesse entendimento, a professora mostra que vê a prática pedagógica como ação orientada por sistemático modelo de prática, determinado a priori por uma dada teoria. No sentido de Chapeuzinho Vermelho não aparece o atributo do significado que mostra a capacidade de produzir situações de ensino e de aprendizagem, nem muito menos que é essa atividade produzida pelo professor que possibilita a transformação do indivíduos e da sociedade.

Entender que toda prática pedagógica requer metodologia e que pode ser realizada pelo professor é indiscutível. Entretanto, essas propriedades enunciadas pelas professoras são insuficientes para dizer o que é prática pedagógica. Portanto, os sentidos emitidos pelas partícipes acerca da prática pedagógica estão restritos a determinadas singularidades dessa atividade, como os aspectos referentes ao conhecimento de metodologias e realização da

atividade somente pelo professor, por isso, o pensamento das professoras Mônica, Pooh, Fiona, Tigrão e Chapeuzinho Vermelho estão classificados na categoria de descrição.

No quadro 15 apresentamos os sentidos que foram classificados na categoria definição:

<ul style="list-style-type: none"> Prática Pedagógica: Atividade teórico-prática produzida de forma individual ou coletiva que organiza situações de ensino aprendizagem que podem ser repetitivas, mudar e/ou transformar os indivíduos e sociedade por meio da educação formal. 			
PROFESSORA	CONHECIMENTO PRÉVIO	CATEGORIA DE ANÁLISE	INDÍCIOS
Rosinha	São atividades direcionadas para se chegar a um objetivo comum em função do ensino aprendido do educando x educador	Definição	Atividade de ensino e aprendizagem
Emília	Ações que favorecem o processo de ensino e aprendizagem que visam a desenvolver habilidades e competências nos educandos baseando-se em métodos e teorias.	Definição	Ensino e aprendizagem/métodos e teorias

Quadro 15: Demonstrativo das categorias de generalização do pensamento das professoras

Fonte: Questionário entregue aos professores

A definição é o processo lógico realizado pelo pensamento em que se apresenta um ou mais atributos do significado, evidenciando propriedade essencial ou necessária para distinguir o fenômeno de outros, não esgotando todas as suas propriedades e relações. Partindo desse entendimento, Rosinha e Emília informaram o conhecimento da prática pedagógica apresentando alguns atributos do conceito, isto é, Rosinha apontou o atributo geral do significado **atividade** e Emília evidenciou atributos singulares como **ensino e aprendizagem**, indicando o despreendimento das relações concretas, abstraindo os atributos essenciais e necessários para distinguir o significado de prática pedagógica dos demais significados.

Contudo, ambas as professoras não apresentaram a particularidade do significado de prática pedagógica, isto é, os atributos do significado base teórico-prático. Rosinha apresenta o atributo geral, mas não os particulares e singulares. E, no caso de Emília, apresenta os particulares, mas não o atributo geral.

A ausência das relações e nexos entre os atributos singular, particular e universal no sentido emitido impediu Rosinha de elaborar o significado de prática pedagógica que se aproximasse do conceito que orientou a análise que estamos realizando. Além disso, quando se refere ao objetivo da atividade, Rosinha: **direcionadas para se chegar a um objetivo**

comum [...] educando x educador, não especifica que objetivo é esse, tampouco que a interação entre o professor e o aluno seria relação de versos, o que nos fez classificar o sentido de prática pedagógica enunciado pela professora como definição.

Referindo-se a Emília, a professora evidencia os atributos singular [...] **processo de ensino e aprendizagem** e particular [...] **baseado em métodos e teorias**, mas não aponta o atributo universal do significado, restringindo-os ao campo das ações que favorecem o processo de ensino e de aprendizagem. O pensamento da professora Emília, portanto, encontra-se no nível de definição porque não relaciona os atributos de natureza particular e singular com aquele mais geral, no caso, atividade teoricoprática.

Em todo caso, é importante mencionar que o fato de os sentidos enunciados pelas professoras apresentarem-se no nível da descrição, quando se referiram a colaboração, e quanto a prática pedagógica, as professoras Mônica, Pooh, Fiona, Tigrão e Chapeuzinho Vermelho, na categoria descrição, e Rosinha e Emília na categoria definição não quer dizer que os sentidos do termo seja fixo e imutável. O compartilhamento do significado de prática pedagógica com outros professores, bem como das relações que este estabelece com outros significados cria zona entre os conhecimentos já internalizados e os novos adquiridos nas inter-relações, estabelecendo conflitos entre os entendimentos velhos e os novos, promovendo a expansão dos sentidos inicialmente apresentados. O processo de elaboração de significados bem mais elaborados não ocorre de uma só vez, mas gradativamente (FERREIRA, 2007).

A identificação dos sentidos enunciados pelas professoras permitiu que fossem demonstrados quais os conhecimentos prévios internalizados de colaboração e prática pedagógica. Com isso, foi possível organizar ações formativas que criaram condições para discutir e compartilhar os significados de colaboração e prática pedagógica no transcurso desta pesquisa, partindo dos sentidos das professoras para realidade concreta aplicada em sala de aula.

Nesta sessão, discutimos os sentidos elaborados pelas professoras a partir dos conhecimentos prévios que sustentam os pensamentos e a ação do grupo que participou deste estudo, com a finalidade de investigar os gêneros das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de educação infantil e de que maneira o compartilhamento de seu significado promove condições para o desenvolvimento de práticas colaborativas. Na próxima sessão, analisaremos as características apontadas nos discursos das professoras acerca de suas práticas pedagógicas.

1.2 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: analisando as características da prática pedagógica

Os enunciados que serão apresentados mostram as características da prática pedagógica das professoras partícipes, segundo as respostas fornecidas por elas nos questionários e no seminário de formação que abordou a temática. Os trechos negritados foram marcados pela pesquisadora com a intenção de dar destaque ao turno e facilitar ao leitor o acompanhamento das discussões e análises.

A seguir, a descrição de cada partícipe da prática pedagógica desenvolvida, bem como a identificação com categorias das práticas pedagógicas utilizadas por outros professores que atuam na educação infantil. Esse processo gerou a categorização, por parte das partícipes, de práticas pedagógicas que mais estão relacionadas com o agir de cada uma no desenvolvimento da atividade docente na educação infantil de escolas municipais da cidade de Parnaíba-PI, o que denominamos de gênero da prática. Iniciamos com os enunciados da professora Chapeuzinho Vermelho:

Professora	Contexto	Enunciados
Chapeuzinho Vermelho	Questionário	Costumo trabalhar atividades que não dependam do auxílio . Por exemplo: desenho livre , uso vários materiais para que eles criem de acordo com a sua criatividade.
	Seminário de Formação	[...] Eu considero, vamos dizer [...] que minha prática é 50% mecânica . Porque, na verdade, eu tenho que seguir o que o sistema quer. Eu tenho às vezes um pensamento um pouquinho diferente do que sistema mostra, mas ao mesmo tempo eu tenho que seguir o que o sistema diz que é para ser seguido. Então, eu tenho aquele procedimento da acolhida com as crianças e os pais, o boa tarde! Entre, fique a vontade, depois vamos para as canções de rotina , para que eles relaxem, depois tem um brinquedo que eles gostam muito, o brinquedo de montar. Não todo dia, eu procuro alternar os dias, fico mudando, mas a maioria das vezes eu uso para melhorar a coordenação motora deles. Depois dessa brincadeira... mas assim, eu prefiro assim, no lugar de dizer assim, tem professora que diz assim: - Dez minutos, vinte minutos, meia hora. Eu prefiro que eles digam: - não, não, eu não quero mais brincar . Ai eles entregam os brinquedos e a gente vai pra outra atividade. Se for o dia de trabalhar as cores, ai eles vão desenhar espontaneamente, um desenho livre. Todos os dias eu gosto de trabalhar com eles desenho livre, porque depois quando eles forem pintar um desenho dirigido, eles não vão ter mais aquelas conversas: - eu queria era desenhar isso, ou aquilo. Eu percebo que assim vale a pena, dar a folhinha para eles desenharem livre . Assim eles pintam à vontade, desenharam o que querem. Depois, lavam as mãos, lancham, brincam na salinha. Depois voltam pra sala e eu pergunto a eles: - o que nós vamos fazer agora? Não todos os dias, vai depender da necessidade e do tempo que as vezes não permite. Eles querem historinhas , ai eles escolhem, depois da historinha eles pintam e desenharam e às vezes a gente faz a interpretação. [...] eu acho que estou no modelo de prática pedagógica romântica

Quadro 16: Características do gênero da prática pedagógica de Chapeuzinho Vermelho

Fonte: Questionário e Seminário de Formação

A professora Chapeuzinho Vermelho aponta no questionário características da prática pedagógica que desenvolve: [...] **as atividades que não dependam do auxílio** do professor para realizá-las como o [...] **desenho livre**. Essa atividade, apontada no questionário, também apareceu no seminário de formação. No momento da formação, a professora descreve a prática que utiliza na escola, justificando a opção frequente pela atividade mencionada acima, isto é, o desenho livre: [...] **todos os dias eu gosto de trabalhar com eles desenho livre, porque depois quando eles forem pintar um desenho dirigido, eles não vão ter mais aquelas conversas: - eu queria era desenhar isso, ou aquilo. Eu percebo que assim vale à pena dar a folhinha pra eles desenharem livre**”

De acordo com a descrição da professora Chapeuzinho Vermelho, a prática pedagógica que desenvolve tem como suporte o gênero de prática espontaneista, conforme destaca: [...] **eu prefiro que eles digam: - não, não, eu não quero mais brincar. Ai eles entregam os brinquedos e a gente vai pra outra atividade.** Tanto no questionário quanto no discurso enunciado no momento do seminário de formação, a referida professora deixou evidente que, em sua opinião, o mais importante é as crianças se sentirem sempre livres para desenhar e brincar. Esse agir, para ela, é suficiente para desenvolver educação que acredita ser ideal para as crianças.

Segundo Rech (2005), o gênero de prática pedagógica apontado por Chapeuzinho Vermelho é um dos mais frequentes e aceito pelos professores que atuam na educação infantil. Entretanto, é preciso lembrar que, implicitamente está presente a visão romântica de educação. Essa visão deixa a educação a cargo do interesse e necessidade do sujeito, isto é, a cargo do próprio desenvolvimento natural da criança. Embora o gênero de prática pedagógica romântica procure fugir de modelos tradicionais de ensino por meio de proposta em que o caráter lúdico é o caminho para aprendizagem, desconsidera outros aspectos fundamentais para a formação de sujeitos crítico e reflexivos, como os aspectos socioculturais, políticos e afetivos (KRAMER, 2006).

No decorrer das sessões de estudo realizadas no seminário de formação que ocorreram com base nos gêneros de prática pedagógica apresentados, a professora fala [...] **eu acho que estou no modelo de prática pedagógica romântica.** É interessante destacar que Chapeuzinho Vermelho, quando vivencia o processo dialógico provocado pela situação formativa que a pesquisa proporcionou, demonstra valorizar o processo reflexivo vivenciado, atestando que por meio da reflexividade crítica promovida na interação com os pares, é possível melhorar sua própria aprendizagem e promover também a aprendizagem dos alunos. Com isso, acreditamos que o processo reflexivo crítico desenvolvido no espaço da formação conjunta tenha criado condições para que esse processo de reflexão se instaure a partir das vivências estimuladas no espaço/tempo desta pesquisa, o que acrescentamos vai criar zonas de desenvolvimento, conforme propõe Vigotski (2001), possibilitando a professora refletir criticamente a prática pedagógica que desenvolve, para poder transformá-la. No diálogo que segue, observamos o potencial para que o agir enunciado se concretize:

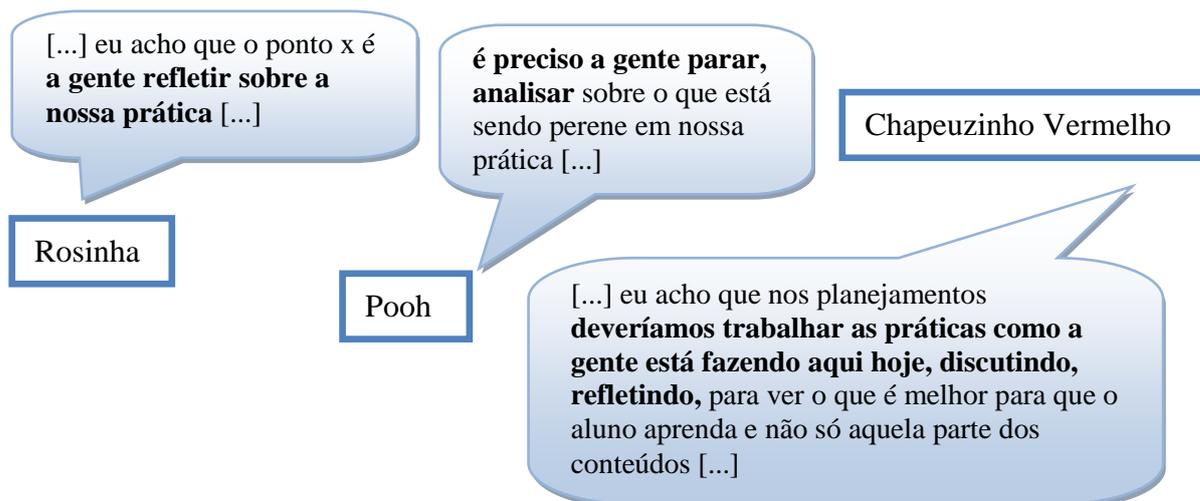


Figura 10: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa.

Fonte: Seminário de formação realizado no dia 04 de março de 2009.

Conforme denota o processo interativo, a professora Chapeuzinho Vermelho demonstra interesse no trabalho reflexivo e aponta esse modelo de formação como o adequado nos encontros pedagógicos realizado pela escola e secretaria de educação. Nesse sentido, a professora mostra que seu interesse está em promover a aprendizagem.

Os enunciados da professora Rosinha, (que no período da pesquisa assumia a coordenação de Creches) descrevem e classificam a prática pedagógica que ela desenvolve. Descrevemos no quadro 17 a configuração da prática pedagógica mencionada pela professora:

Professora	Contexto	Enunciados
Rosinha	Questionário	Diálogo entre os alunos instigando seus conhecimentos antes de iniciar um novo conteúdo ou reforçando o anterior. Sempre que os alunos participam procuro ser o mediador deste diálogo .
	Seminário de Formação	Geralmente quando elas entram na escola eu tenho sempre o contato com os pais, faço a roda da conversa , saber como tinha sido a tarde deles, porque a partir da conversa que eu tenho com elas é que eu contextualizo a tarefa do dia. Conto histórias , as crianças brincam com os brinquedos, vão para o parquinho , se trabalhando com as cores, por exemplo, eu pedia que se eles quisessem, pintassem de azul a borboletinha, mas uns conseguiam e outros não conseguiam, e outros pintavam de qualquer cor. Lavam as mãos e lancham. Depois eu contava outra historinha. Eu trabalho muito com historinha, de livro e eles recontavam e as vezes eu levo objeto e eles vão criando a história . Nas reuniões com os pais, mostro as tarefinhas, pergunto como elas estão e falo da evolução das crianças, assim um bom contado. Eu acho que minha prática pedagógica é romântica , eu me identifico com a prática romântica, mas também me identifico com a prática pedagógica construtivista .

Quadro 17: Características do gênero da prática pedagógica de Rosinha

Fonte: Questionário e Seminário de Formação

Nos enunciados da professora Rosinha, destacam-se aspectos da sua prática pedagógica que são apontados a seguir: o [...] **diálogo entre os alunos instigando seus conhecimentos antes de iniciar um novo conteúdo ou reforçando o anterior [...] a roda de conversa bem como a contação de [...] histórias, as crianças brincam com os brinquedos**. Essas características mostram a perspectiva idealizada de prática pedagógica da professora que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, a visão do professor como mediador, o uso de roda de conversa e contação de histórias como instrumentais que favorecem a brincadeira e o processo de criação dos alunos.

Contudo, mesmo afirmando que os aspectos mencionados são elementos constantes na prática que desenvolve na sala de aula de educação infantil, Rosinha, nas reflexões realizadas durante os seminários de formação, mostrou insegurança na identificação das características de sua prática pedagógica, afirmando pertencer ao gênero romântico, mas, também, considera aspectos relacionados ao gênero cognitiva/construtivista [...] **eu acho que minha prática pedagógica é romântica, eu me identifico com a prática romântica, mas também me identifico com a prática pedagógica construtivista [...]**.

Para Szundy (2009), Rosinha, ao mostrar insegurança na identificação da própria prática, demonstrou, por meio do discurso, que passava por momento de instabilidade acerca dos próprios sentidos e significados de prática pedagógica. A vivência desse momento, segundo a autora, funciona como arena fértil para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem, capaz de gerar expansão dos sentidos e significados internalizados. Mesmo reconhecendo a complexidade que envolve a transformação das formas de pensar, acreditamos que a mudança seja possível mediante processos contínuos de reflexão crítica. Sendo assim, esse processo foi subsidiado pela reflexão crítica no estudo que fez a professora Rosinha buscar argumentos que a fizessem esclarecer e sustentar suas idéias, mediante colaboração da pesquisadora. No diálogo reflexivo ocorrido no grupo, Rosinha manifesta:

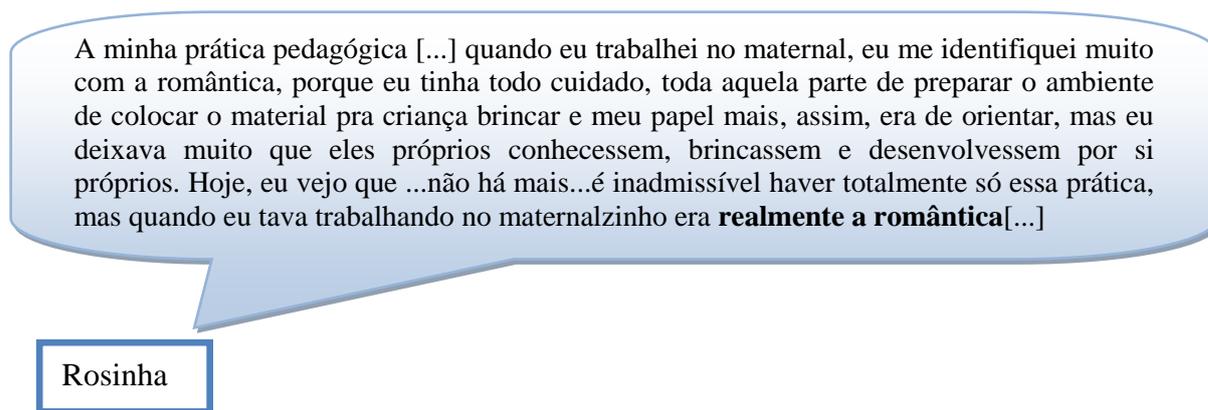


Figura 11: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa.

Fonte: Seminário de formação realizado no dia 04 de março de 2009.

Rosinha, reconhecendo o espaço colaborativo produzido nesta pesquisa, faz uso da linguagem para manifestar suas ideias acerca de sua prática. Essa atitude da professora permite que a pesquisadora colabore com a docente no instante em que solicita o esclarecimento do entendimento da própria prática desenvolvida, haja vista que em outro momento do diálogo havia mencionado identificar-se também com a prática pedagógica cognitiva/constructivista.

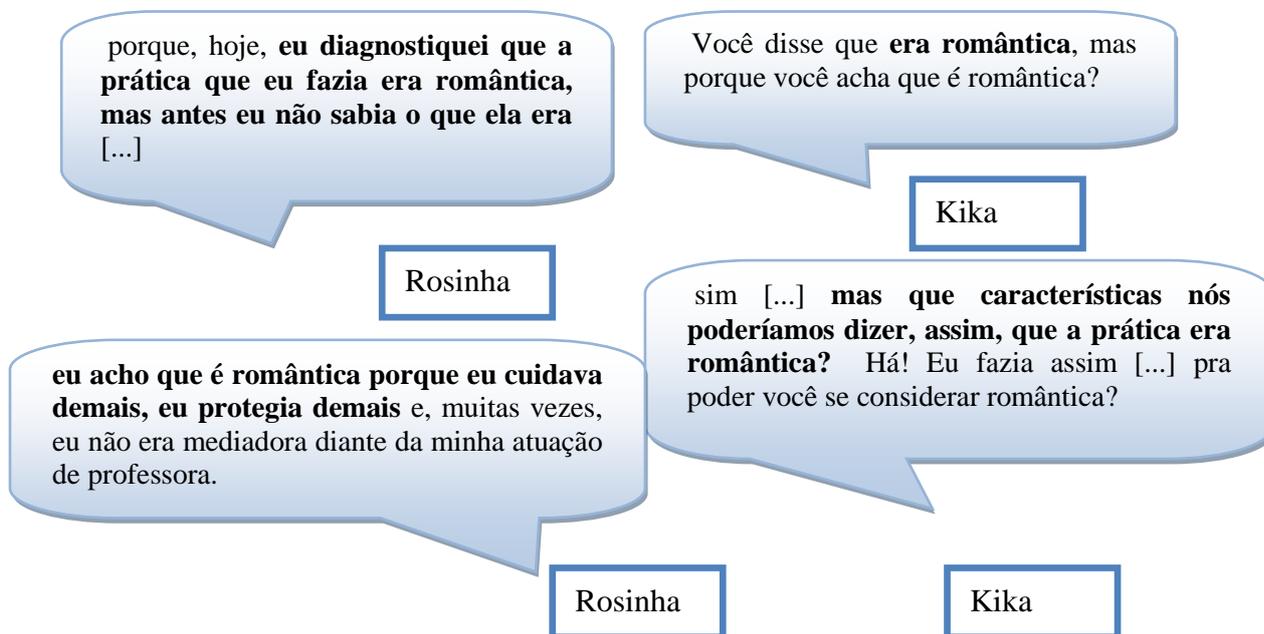


Figura 12: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa.

Fonte: Seminário de formação realizado no dia 04 de março de 2009.

O compartilhamento ocorrido no decorrer do estudo, além de permitir espaços de vivências colaborativas, fez com que Rosinha refletisse acerca das características e os sentidos de prática por ela internalizados. Dessa forma, a professora, refletindo com o outro, constatou

que sua prática não poderia estar classificada em outro gênero a não ser romântico, em decorrência da predominância de características que a docente identificou como as mais presentes em sua prática.

Apresentamos as características da prática pedagógica mencionadas pela professora Pooh. A compreensão que ela apresenta se sustenta nas vivências como gestora da Escola de Ed. Infantil Tia Mirtes, experiência que orientou a caracterização que faz da prática pedagógica, bem como a da prática que adota.

Professora	Contexto	Enunciado
Pooh	Questionário	[...] histórias (às vezes criada por mim mesma) brincadeiras ou jogos e trabalho em grupo
	Seminário de Formação	Temos a acolhida coletiva, todas as turmas lá fora, ai nós trabalhamos a musicalização , o corpo e movimento, histórias e interpretação . Geralmente a gente escolhe uma história para a semana, porque no decorrer da semana eles vão ouvir, contar, representar, ai nós vamos trabalhar todas as etapas da história. Se for uma semana festiva do calendário, por exemplo: o caso do dia da mentira, a gente escolhe um história que trabalhe os valores. Na sala, ainda tem aquele momento de rotina porque tem a questão do calendário e tem a questão da identificação do nome pra chamada. Minha prática eu diria que é 99% relacionado com histórias, eu sempre gostei de trabalhar. Se eu vou trabalhar o conteúdo com história, que geralmente ela é criada . Por que elas são criadas? Porque as histórias que eu trabalho pra desenvolver os conteúdos, eu sempre procuro considerar o cotidiano deles. Uma história bem simples relacionada com o que eles vivem. Depois, ai sim, eu passo a explanar os conteúdos. As atividades práticas eu faço muito em grupo. Não gosto de trabalhar individual , até porque um participa do processo de aprendizagem do outro. Porque sempre tem àquela criança mais desenvolvida. Passo a tarefa e ela termina primeiro, então vai fazer o quê? Ajudar o outro . Quando ela ajuda, se sente valorizada. Às vezes eu noto crianças que por ser reprimida, só em agente chegar perto e dizer assim: - olhe meu amor, vamos fazer melhor, ele já fica todo se tremendo . Com a criança ele se sente melhor. Na hora do lanche a gente acompanha eles a lavarem as mãos, pra ensinar como devem lavar as mão adequadamente. Quando estão lanchando, ensinar que devem fazer de boca fechada. Eu acho assim, que todos os momentos são momentos de aprendizado. [...] Por isso, eu considero que eu realizo uma prática pedagógica crítica .

Quadro 18: Características do gênero da prática pedagógica de Pooh

Fonte: Questionário e Seminário de Formação

Conforme observamos nos enunciados da professora Pooh, são destacados os seguintes elementos que caracterizam a prática pedagógica que desenvolve:[...] **história** [...] **brincadeiras, jogos**,[...]; não gosta de trabalhar individualmente, e sim no coletivo. A

exemplo cita, [...] **as atividades práticas, eu faço muito em grupo. Não gosto de trabalhar individual** [...]. Essas características, de acordo com o entendimento da professora, são suficientes para demonstrar o modelo da prática que adota, quando coloca: [...] **por isso, eu considero que realizo uma prática pedagógica crítica.**

A análise das características apontadas pela professora denota que a utilização de histórias, o trabalho em grupo, as brincadeiras, as atividades em si não são garantia de desenvolvimento da prática crítica, e sim, a maneira como essas atividades são realizadas pela professora. Segundo Magalhães, (2007), para que realmente se desenvolva prática pedagógica colaborativa e crítica é preciso que as crianças tenham mais do que espaço para realizar atividades em grupo e ouvir histórias, é preciso ter vez e voz que permitam a expansão de conhecimentos acerca da realidade social e cultural em que as crianças estão inseridas .

A professora Pooh, quando afirma que a sua prática é crítica demonstra vontade/desejo de realizar prática crítica. Entretanto, encontramos nos enunciados proferidos, elementos que denotam conflitos e contradições entre o idealizado e o real (a vida vivida como professora/gestora na educação infantil). As contradições referidas encontram-se no enunciado em que a professora faz a seguinte colocação: [...] **às vezes, eu noto crianças que, por ser reprimida, só em a gente chegar perto e dizer assim: - olhe, meu amor, vamos fazer melhor, ele já fica todo se tremendo**[...]. O conflito é decorrente da afirmação que a professora faz de que na prática desenvolvida por ela o bom relacionamento é notório, entretanto, há de convir que se a criança apresenta atitude que demonstra o sentimento de medo, conforme atesta a referida docente, é porque no mínimo algo incomoda a criança, o que a faz reagir desse modo: **ele fica todo se tremendo.**

Nesse momento, é importante também lembrar a importância que tem saber utilizar uma entonação de voz e um olhar que não façam com que as crianças sintam/percebam qualquer tipo de ameaça aos seus direitos. Nesse caso é necessário que os professores que atuam com crianças, e mesmo os que atuam com adultos, aprendam a lidar com esses conflitos e saibam como dialogar para não atingir de forma negativa o desenvolvimento, tampouco criar impedimentos para o desenvolvimento, conforme propõe Vigotski (2001).

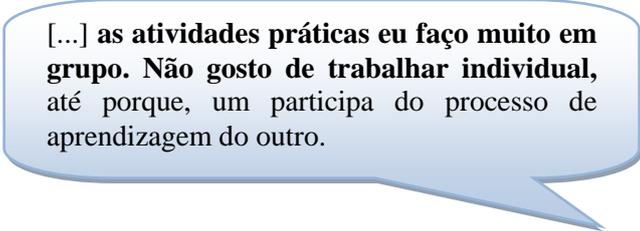
Na caracterização da prática pedagógica por parte da professora Pooh, outro momento merece destaque, aquele em que ela diz [...] **utilizava histórias (às vezes criadas por mim mesma** [...] e [...] **se eu vou trabalhar o conteúdo com história, que geralmente ela é criada**[...]. Quando faz essas colocações, a professora deixa transparecer que as

decisões e criações das histórias são tomadas sempre por ela sem a consulta e decisão das próprias crianças. Ou seja, não há divisão de trabalho e o poder que o professor detém em sala de aula não se dilui, ao contrário, manifesta-se com mais intensidade quando as crianças não têm oportunidade diversa de manifestação das suas opiniões, pensamentos e vivências. Dessa forma, o trabalho com história não se desenvolve de maneira crítica, promovendo prazer em ler ou produzir significados compartilhados.

Conforme afirma Pontecorvo (2005), quando as atitudes dos professores perante as crianças não parecem ter por finalidade promover o desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos entre as pessoas, a relação que se estabelece entre elas é assimétrica¹⁷, e a atividade desenvolvida tem o objetivo mais de ocupação de tempos do que de promoção de desenvolvimento.

Nesse sentido, é possível afirmar que o emprego de ferramentas de trabalho que oprimem e que visam apenas à transmissão de conteúdos, o desenvolvimento cognitivo, impedem outras possibilidades de desenvolvimento como o afetivo/volitivo, proposição defendida por Vigotski (2001) e seguidores da sua Teoria.

O dizer/agir da professora apresenta conflitos que são vivenciados por ela e também estão presentes no trabalho de outros professores, seja em que nível ele atue. O trabalho docente requer a constante reflexão, seja técnica, prática e crítica, para que se possam detectar essas contradições, compreendê-las e superá-las, criando potência para agir diferente, transformando as práticas pedagógicas adotadas. Esse processo não é tão simples como aparentemente se supõe, e necessita de investimento individual e social, bem como de vontade de agir diferente, que é o que demonstra a Professora Pooh no enunciado retirado de uma das sessões de interação:



[...] as atividades práticas eu faço muito em grupo. Não gosto de trabalhar individual, até porque, um participa do processo de aprendizagem do outro.



Pooh

Figura 13: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa.

Fonte: Seminário de formação realizado no dia 04 de março de 2009.

¹⁷ Discussão realizada na primeira parte da dissertação.

Compreendemos que possibilitar a interação entre as crianças na escola faz parte de uma prática ideal na educação infantil. Todavia, a concretização dessa prática não deve ser espontaneísta, isto é, não se pode deixar que as crianças se agrupem e trabalhem cooperativamente ao acaso. É necessário intencionalidade de trabalho que contemple oportunidades diversas de partilha de vivências e conhecimentos. Precisa ser lembrado, ainda, que a responsabilidade de promover a ampliação de sentidos que as crianças trazem para a interação em sala de aula é do professor. Nesse sentido, classificamos a prática explicitada pela professora na perspectiva cognitiva/construtivista¹⁸.

No quadro 19, serão discutidas as características da prática pedagógica da professora Fiona:

Professora	Contexto	Enunciado
Fiona	Questionário	Utilizo material concreto para facilitação da aprendizagem. Com materiais de sucata ou com o alfabeto móvel, após inserir o conteúdo , levo os alunos a fazerem contagem, utilizando objetos e fichas ou compor palavras com o alfabeto móvel.
	Seminário de Formação	Eu começo com atividade rotineira porque o que eu aprendi é que a criança aprende com mais facilidade se ela tiver uma rotina. Então, eu desenvolvo a atividade de rotina até para elas conhecerem o nome delas, eu faço a chamada com os nomes e entrego uma ficha pra cada uma, a fim de ela tem oportunidade de olhar o nome dela feito. Assim ela já vai se familiarizando com os signos , com as letras e depois disso, nós exploramos o conteúdo do dia, como tá o dia, quanto nós somos, que já entra a matemática, a sequência da matemática e daí eu começo explorar um texto . Sempre o conteúdo tem que estar ligado a um texto, alguma história, alguma coisa, daí eu desenvolvo o resto do conteúdo e depois passo a prática que é a tarefinha . Aí também tem a outra atividade de rotina final que é onde eles tomam o lanche, escovam os dentes, depois voltam para a sala e aí eles vão brincar e ficar a vontade pra pegar jogos...é quando eu posso fazer essa observação de como eles estão se relacionando, se eles tem preferências, se gostam mais de brincar meninos com meninos, meninas com meninas ou se eles se agrupam sem fazer escolhas de sexo. Porque são eles mesmos que determinam onde eles devem sentar [...] então a minha prática é essa. Minha prática é crítica.

Quadro 19: Características do gênero da prática pedagógica de Fiona

Fonte: Questionário e Seminário de Formação

Para Fiona, a característica predominante na sua prática pedagógica é o uso de material concreto, isso porque, segundo ela, o material concreto facilita a aprendizagem; outra

¹⁸ Sendo o imprevisto uma possibilidade na pesquisa, durante alguns momentos desse seminário, o aparelho de gravação não grava trechos do encontro perdendo-se por completo diálogos, o que foi percebido somente durante a transcrição. O acontecido impossibilitou a melhor apresentação dos diálogos em algumas análises como a de Pooh.

característica citada foram as atividades de rotina. Sobre isso, Fiona comenta, [...] **eu aprendi é que a criança aprende com mais facilidade se ela tiver uma rotina. Então eu desenvolvo a atividade de rotina até para elas conhecerem o nome delas [...].** A professora evidencia ainda que [...] **sempre o conteúdo tem que estar ligado a um texto, alguma história, alguma coisa, daí eu desenvolvo o resto do conteúdo e depois passo a prática que é a tarefinha.**

Com base nas características da prática pedagógica citada por Fiona a discussão se encaminha para o questionamento de qual modelo de prática pedagógica predomina, o que a faz reconhecer: **minha prática é crítica.** Para compreender porque a professora entende sua prática como crítica, perguntamos:

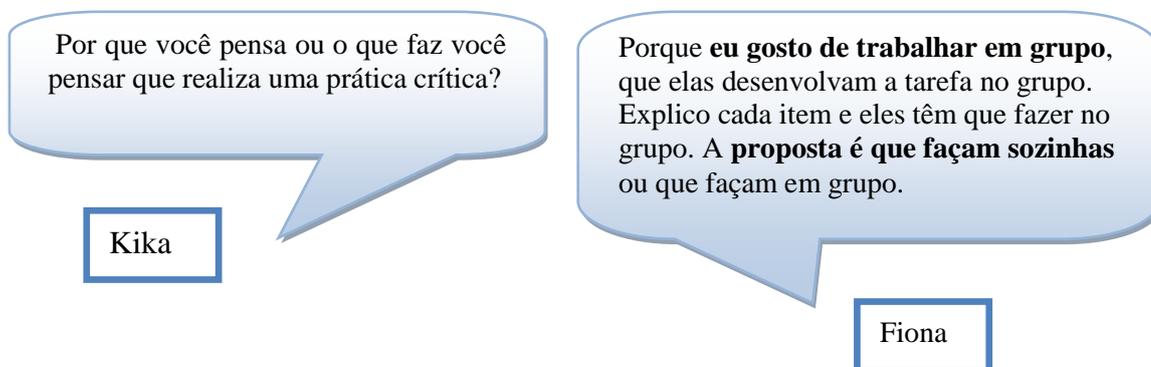


Figura 14: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa.

Fonte: Seminário de formação realizado no dia 04 de março de 2009.

É possível perceber que Fiona compreende a atividade crítica na sala de aula apenas como meio de possibilitar a interação entre as crianças. Como exemplo cita o trabalho em grupo. Contudo, menciona também que a proposta é trabalhar sozinho “ou” em grupo o que, portanto, aponta para o fato de que a criança poderia fazer tanto em grupo quanto individualmente, ou seja, a interação, o trabalho em grupo não é meio, é o fim para a resolução da tarefa. O processo reflexivo que estimula Fiona a pensar sobre o seu agir ocorreu no diálogo expresso a seguir:

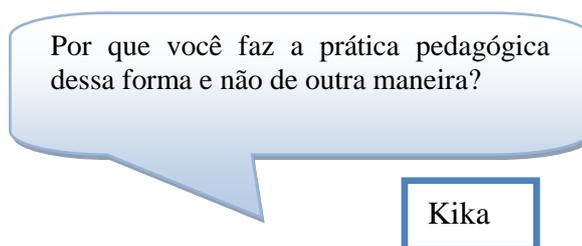


Figura 15: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa.

Fonte: Seminário de formação realizado no dia 04 de março de 2009.

Não sei. Eu acho que porque só sei assim. Tem uma coisa que eu estou vendo aqui no texto e eu gostaria de inserir [...] por exemplo, eu vejo falar muito do construtivismo, aí essa leitura de signo por exemplo: **pegar revistas trazer pra eles identificarem palavras, letras, como nós estávamos dando as letras, eu gostaria de trabalhar isso [...] mas sabe, eu não sei por que [...] eu acho que já é um defeito meu, eu não gosto da bagunça que eles fazem, rasgam muito papel, cortam muito revistas.** Isso pode ser bom pra eles, mas como prof... como pessoa, me incomoda. Eu já senti isso, e é uma coisa que eu preciso trabalhar porque é importante pra eles identificarem as letras que nós estamos estudando. **É mais fácil,** eu escrever um texto, deixar bem bonitinho e pedir pra eles identifiquem essas palavras, ou eu pegar um jornal ou uma revista e colocar na lousa várias folhas daquelas revistas e pedir que naquelas revistas eles vão lá e identifiquem, **mas eu não gosto de dar tesouras pra eles cortarem, por exemplo: dá uma folha pra eles cortarem, vamos tirar a letra “a”.** Aí para eles encontrarem e recortarem... eu não gosto disso. E isso seria uma coisa que eu acho que seria bom pra eles porque eu vejo outras pessoas fazendo e eu acho que eles identificam e eu acho que isso é bom pra eles, mas eu...**pessoalmente, eu não gosto.**

Fiona

Figura 16: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa.

Fonte: Seminário de formação realizado no dia 04 de março de 2009.

Ao contrário do que disse, o pensamento de Fiona demonstra que ela desenvolve prática pedagógica espontaneísta, uma vez que, na caracterização realizada por ela, há predomínio das experiências práticas, das experiências realizadas no dia-a-dia da sala de aula. Mesmo manifestando o interesse em agir diferente, por exemplo, por meio de práticas consideradas construtivistas, não gosta de realizar tarefas em que as crianças recortem, cole e usem tesoura.

A reflexão da professora Fiona denota interesse em mudar o agir de sala de aula, porém, o conflito se instaura e a resistência em realizar tarefas diferentes daquelas que costuma propor às crianças predomina, imobilizando-a para agir de outras maneiras. Dessa forma, permanece fazendo o que considera mais fácil, isto é, aquilo que lhe dá segurança e lhe tira da zona de conflito, por exemplo, quando diz: [...] **é mais fácil eu escrever um texto, deixar bem bonitinho e pedir pra eles identificarem essas palavras, ou eu pegar um jornal ou uma revista e colocar na lousa várias folhas daquelas revistas e pedir que naquelas revistas eles vão lá e identifique[...].**

O enunciado da professora aponta para a compreensão de que sua prática pedagógica é crítica, porém, na caracterização que a colaboradora fez nas sessões de reflexão, os elementos predominantes não confirmam o entendimento apresentado, pois, com base nas

características descritas (utilização de material concreto e trabalho com rotinas), não se denotam as características do gênero de prática crítica, conforme destaca Kramer (2006). Com base na autora, é possível afirmar que a prática pedagógica da professora Fiona se aproxima mais da prática pedagógica romântica, porque esta apresenta características espontaneístas, bem como é guiada pelas experiências cotidianas que não tem sustentação teórico metodológica. A colocação feita pela professora ilustra com mais precisão as afirmações expostas:

Eu acho que dá certo. Pra mim, é dessa forma que dá certo. Eu tenho um aluno que assim...desenvolveu muito rápido. Se eu ficar mesmo centrada no trabalho que eu faço com eles, se o objetivo é que eles contem histórias no final do ano....., eu tenho um aluno que sabe fazer o nome dele, sabe ler palavras pequenas, se nós vamos fazer um teatro, ele sabe fazer os personagens, eles criam histórias, então eu acho que essa prática é boa.

Fiona

Figura 17: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa.

Fonte: Seminário de formação realizado no dia 04 de março de 2009.

O quadro 20 apresenta as características da prática pedagógica da professora Mônica.

Professora	Contexto	Enunciado
Mônica	Questionário	[...] sempre utilizo de histórias para as quais crio o início e os alunos, o meio e o fim; trabalho com música e com outras coisas, tipo roda de conversa .
	Seminário de Formação	Minha prática do dia-a-dia é assim, muito parecida como a da Fiona. Eu faço a chamada todo dia, tenho a chamada, mas não tão bonitinha como a dela. Aí eu mostro para eles, para saber se eles identificam os nomes deles e dos colegas, eu vou mostrando as plaquinhas e aí eu pergunto: - de quem é esse nome? Para ver se eles sabem de quem é. Para ver se eles têm percepção, porque assim, eles já estão com quatro semanas de aula. E...logo depois eu sempre conto histórias pra explorar o conteúdo e busco também saber se tem alguma criança que já conhece aquele conteúdo, se tem algum conhecimento sobre aquilo, se sabem porque é que eles tem que aprender aquilo . Depois, da exploração do conteúdo, eles têm as tarefas, assim como os da Fiona. Eu já peço pra eles darem recado nas outras turmas, pra o colega ajudar o outro, aquele que eu sei que sabe mais...tem criança que conhece o alfabeto inteiro, sabe escrever o nome...já vem de casa...já serve pra ajudar aquele colega que sabem menos . Eu trabalho assim, porque assim como a Fiona, eu acho que dá certo. Eu consigo desenvolver a autonomia neles, o aprendizado deles, eu acho, que fica melhor, na minha opinião, com autonomia, com ajuda dos colegas, dos menores...porque às vezes a linguagem deles, entre eles, é diferente da minha para com eles, então eu peço geralmente, que um aluno que saiba mais, ajudar aquele que tem mais dificuldade . Eles gostam muito desse tipo de trabalho, observo muito eles brincando, eles criam historinhas também brincando.

Quadro 20: Características do gênero da prática pedagógica de Mônica.

Fonte: Questionário e Seminário de Formação

A professora Mônica aponta como características de sua prática a utilização de histórias criadas por ela e seus alunos, o trabalho com música, as rodas de conversa e ainda reforça: [...] **sempre conto histórias pra explorar o conteúdo e busco também saber se tem alguma criança que já conhece aquele conteúdo, [...] se sabem por que é que eles têm que aprender aquilo.** Outro aspecto mencionado na caracterização feita pela professora é que ela desenvolve a autonomia das crianças e [...] **pede geralmente, que um aluno que saiba mais, ajudar aquele que tem mais dificuldade.**

Nas características apontadas pela professora Mônica, encontramos elementos que destacam a atenção da professora em incluir a participação das crianças no trabalho pedagógico. Cria histórias compartilhadas que tem organização textual: [...] **crio o início e, os alunos, o meio e o fim [...].**

Nas características enunciadas pela professora, ressaltamos que a música e a roda de conversa favorecem a interação no grupo, os conhecimentos prévios das crianças são considerados e a relação assimétrica favorecida (PONTECORVO, 2005). Com base no exposto, Mônica no diálogo conclui:

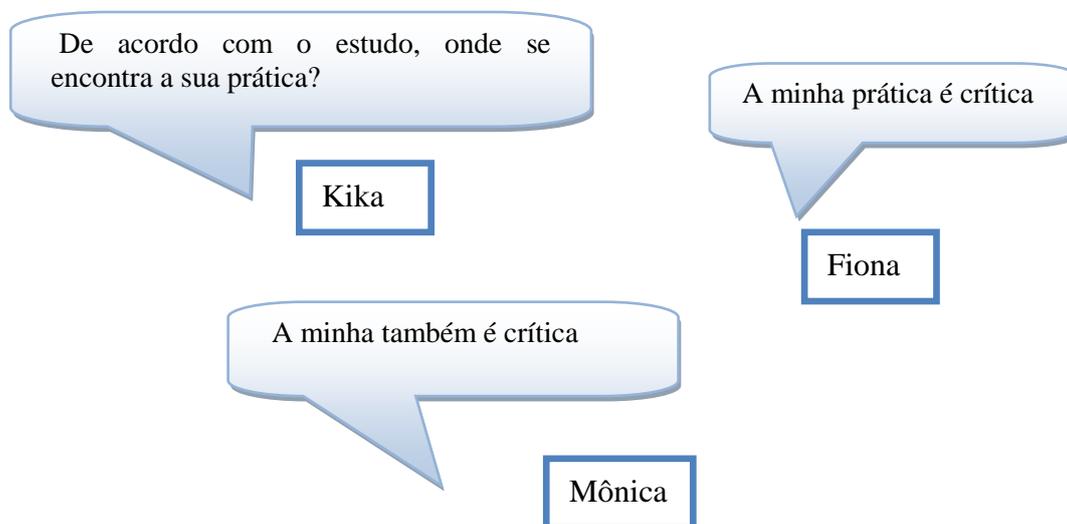


Figura 18: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa.

Fonte: Seminário de formação realizado no dia 04 de março de 2009.

Para ampliar a compreensão exposta, evidenciamos que mesmo a professora Mônica considerando que a sua prática é crítica, é preciso considerar não somente características do fazer que retrata como é desenvolvida a prática, mas o *como* ela é feita na prática real.

A seguir, veremos o que aponta a professora Emília quando caracteriza sua prática pedagógica no quadro 21.

Professora	Contexto	Enunciado
Emília	Questionário	Acredito muito na prática do faz de conta , do teatro, pois percebo que a criança vê e representa aquilo que observou , seja em suas brincadeiras ou simplesmente imitando o professor. No entanto, ela acaba utilizando essas representações efetivamente em seu cotidiano.
	Seminário de Formação	[...] então é assim...é...vou puxar logo assim.... para prática pedagógica crítica porque assim...quando eu botei essa questão....(risos) Eu gosto de fazer assim, normalmente quando a gente vai trabalhar... eu gosto muito de conversar, a conversa eu acho muito importante, o diálogo . Então, assim, tudo vai muito na base do diálogo. É... qualquer coisa que tenha uma novidade, ou quando há um atrito entre eles....então, tudo é resolvido muito na conversa, né? a gente vai chama, senta e conversa cara a cara, olho a olho. Porque eu acho assim, a criança na educação infantil, as pessoas tem essa coisa assim... há é o bebezinho, é a criancinha.... não eu acho que ele tem que ser colocado ali pra refletir, né? e pensar naquilo que ele fez e tomar uma nova decisão, colocar ele para pensar, é isso que eu acho importante na criança, já ir colocando essa questão dele pensar e refletir . Porque se ele fez, então ele vai pensar porque ele fez esse ato, e assim, da mesma forma quando vai trabalhar os conteúdos, não é naquela linguagenzinha....é uma coisa séria mesmo. Você vai, você busca, você pesquisa e traz informações e repassa e ao mesmo tempo tenta colher dessas crianças o que foi que eles compreenderam, né? Tudo isso, baseado no diálogo e na conversa. Lógico que tem o lado do brincar , o lado afetivo, né? Eu me acho bastante afetiva com meus alunos, eu não vejo um professor de educação infantil....sei lá...trancado, fechado. Eu acho que tem que ser sim amoroso...e eu particularmente gosto muito de beijar, abraçar, mas lógico, tudo no seu momento, tudo tem que ser bastante medido isso aí. Porque cada professor tem seu <i>time</i> , tem seu tempo, e dessa forma eu acho que eu vou fazendo a minha prática, através dessa conversa, desse diálogo e graças a Deus meus alunos, a gente tem um relacionamento muito bom .

Quadro 21: Características do gênero da prática pedagógica de Emília

Fonte: Questionário e Seminário de Formação

Na caracterização que faz da sua prática pedagógica, a professora Emília acredita que ela esteja no gênero de prática pedagógica crítica, pois afirma gostar [...] **muito de conversar, a conversa eu acho muito importante, o diálogo, então assim, tudo vai muito na base do diálogo**. Segundo o enunciado da professora, o diálogo é freqüentemente usado em sua sala de aula. Na opinião da professora, o aluno precisa ser colocado para refletir, para pensar sobre os seus próprios atos. Ao esclarecer o seu entendimento e explicar as opções que faz quando realiza a prática pedagógica Emília diz:

[...] bem, eu não consigo ver de outra forma né! e assim, **eu acredito que deve ser construído junto com a criança né! não é só o meu ponto de vista, não é só o que eu acho, é o que a criança pensa sobre aquele contexto**, aquele momento, então a gente vai construído junto, desde a criança de dois anos. Às vezes a gente bolava uma aula, ah vai ter um palhaço na aula, mas aí eu ia me vestir, eu ia por a roupa na frente deles, então a gente ia construir o palhaço junto, os maiores da mesma forma. **Vamos abordar o que quer que seja e assim, porque no momento da construção ou do desenvolvimento desse conteúdo eles vão colocando os pontos de vista e a gente vai questionando, e vai mudando ou vai tirando, vai acrescentando, e é isso aí. [...] eu acho assim, a gente se encaixa nessa daqui (crítica) mas, acaba, dependendo da situação, você usa um pouco de uma e de outra [...].**

Emília

Figura 19: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa.

Fonte: Seminário de formação realizado no dia 04 de março de 2009.

Na prática pedagógica de Emília, há predominância de traços que apontam características de uma prática pedagógica crítica, por exemplo, quando afirma que a criança deve refletir sobre os próprios atos: [...] **eu acho que ele tem que ser colocado ali pra refletir, né? e pensar naquilo que ele fez e tomar uma nova decisão, colocar ele pra pensar, é isso que eu acho importante na criança, já ir colocando essa questão dele pensar e refletir [...]** ou, ainda, quando as crianças se envolvem em ambiente de interação onde elas são ouvidas e levadas a refletir [...] **vamos abordar o que quer que seja e assim, porque no momento da construção ou do desenvolvimento desse conteúdo eles vão colocando os pontos de vista e a gente vai questionando, e vai mudando ou vai tirando, vai acrescentando, e é isso aí.**

Na fala da professora Emília há coerência entre o tipo de prática pedagógica que ela afirma que desenvolve e as características apresentadas. Contudo, a contradição emerge quando a professora afirma que [...] **eu acho assim, a gente se encaixa nessa daqui (crítica) mas, acaba, dependendo da situação, você usa um pouco de uma e de outra [...].** A afirmação realça o conflito vivido pela professora em sala de aula, ao reconhecer que as características da prática que desenvolve se aproxima da prática crítica e admite que, dependendo da situação, é necessário também ser eclética.

No quadro 22, veremos as características da prática pedagógica descritas pela professora Tigrão:

Professora	Contexto	Enunciado
Tigrão	Questionário	Levar os alunos a se apropriarem dos conhecimentos de forma divertida, estimulando-os a refletirem sobre a função daquilo que aprendem para vida deles . Reconstruindo o saber aprendido.
	Seminário de Formação	[...] a minha prática....a que eu estou vivendo nesse momento que é a história desse momento...é o seguinte....tanto como é a que eu estou vivendo e a que eu divulgo por onde eu ando. Eu sempre procuro quando eu vou trabalhar determinado assunto, eu não entro no assunto diretamente, né? eu vou pegando como a Emília, coloco muito a conversa, né? eu vou tentando fazer o levantamento dos conhecimentos prévios deles através de determinado assunto que eu vou estar trabalhando, certo! Então é o seguinte, como eu digo por aí, - eu não dou resposta pra tudo, eu não dou conteúdo de graça, então o que acontece, se eu vou trabalhar essa imagem, essa leitura dessa imagem bem aqui....certo! então com essa imagem...vamos dizer que eu vou trabalhar com uma historinha infantil, então o que é que eu faço...Dessas imagens aqui, eu vou trabalhando com eles, buscando os conhecimentos deles a respeito dessa imagem, se eles têm conhecimentos de cada elemento que constitui....

Quadro 22: Características do gênero da prática pedagógica de Tigrão

Fonte: Questionário e Seminário de Formação

A professora Tigrão afirma que o conhecimento é algo de que nos apropriamos de maneira divertida, a partir da reflexão e da reconstrução do saber aprendido. Complementa sua colocação, dizendo que a conversa em sua aula serve como recurso para obter os conhecimentos prévios dos alunos, como se constata [...] **coloco muito a conversa, né? Eu vou tentando fazer o levantamento dos conhecimentos prévios deles [...], buscando os conhecimentos deles a respeito dessa imagem, se eles têm conhecimentos de cada elemento que constitui [...]**. Para que ficasse mais claro o pensamento da professora Tigrão, indagamos:

Mas, como é que você busca esses conhecimentos prévios?

Kika

Eu **busco...** primeiro do visual, eu gosto muito do visual ou o concreto assim, para mostrar para eles, aí como é que eu faço, - o que é que vocês estão vendo aqui? **Pra ver o que eles dizem, né?. Ou então se aqui no caso for trabalhar uma boneca, eu pergunto: - quem tem uma boneca? Como é a tua boneca? Ai eu vou puxando...aqui é um exemplo...o que é que eles tem a respeito do tema que eu vou trabalhar, - Vocês sabiam que hoje eu trouxe um texto que vai ter uma boneca, então como vocês acham que vai ser essa boneca desse texto? Vamos ver o que vocês acham? Primeira coisa vamos olhar a imagem da boneca né?** Aí eles vão olhar, dependendo da imagem eu vou tentar buscar todo o detalhe que possa existir dentro dessa imagem, certo?

Tigrão

Tudo isso através de quê? Como assim?

Kika

Do diálogo. De diálogo, diálogo e diálogo. É como a Emília colocou, é o principal. Eu sempre digo assim...porque que eu estou com problema nas cordas vocais? É porque eu uso demais minha gente! Essas aulas, as pessoas até sabem, mas não fazem muitas das vezes porque dá trabalho. Porque **é uma aula interativa, hora tu pensa que perdeu o fio da miada. Tem menino dizendo: - é minha boneca! É minha a boneca num sei das quantas! Tem uns que discordam dos outros.**

Tigrão

Então existe a participação das crianças o tempo todo?

Kika

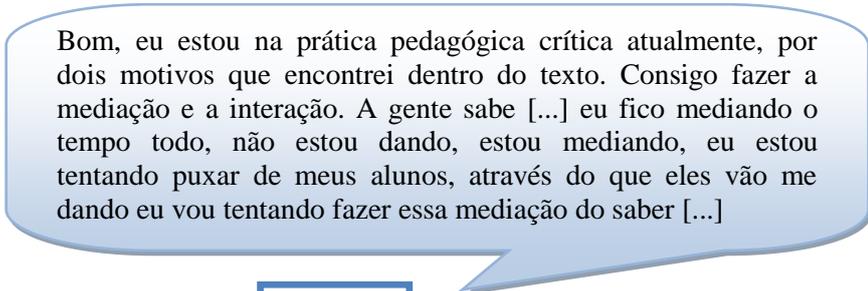
Com certeza! Na minha concepção há participação plenamente. Quando termina, se eu quero, por exemplo, o nome da história, dentro do que eles colocaram eu digo assim, - Bem vocês já sabem que fala sobre uma boneca. Só que eu querendo o título da história eu vou puxando...né! ao final, tudo que eles me deram nós vamos chegar no título da história sem eu ter dito pra eles. Mas, **ai há interação....eles sempre estão discutindo**, ai quando termina é que a gente vai reconstruir. Digamos que aqui tem várias palavras e aí eu digo lá: - aqui tem boneca, é...Raimundo e num sei o que! Então vamos montar. **Vocês acham que nós vamos falar de quê?** Acaba, às vezes acontece deles construírem a frase, o nome do livro. Mas, só que a pessoa tem que saber puxar bem o que ele quer pra poder vim, ai eles conseguem construir. A ação deles, como é que eles ficam diante disso? Ficam muito felizes, **porque eles perceberam que foram eles que construíram, num é.** Aí quando você vai, por exemplo, no caso da leitura, que você termina diz assim, puxa, então vamos lá, onde é que eu vou descobrir se a história fala disso aqui mesmo? Fazendo o quê? Lendo. Então vamos me ajudar. Quando eu chego na história os meninos já estão.....igual como tu fez nesse texto aqui. Entendeu? Só que nesse caso você fez por meio da escrita. Aqui, tu poderia ter feito por meio da oralidade, né! Mas, no caso, tu usou a escrita. Então você vai ler com entusiasmo. Entendeu?

Tigrão

Figura 20: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa.

Fonte: Seminário de formação realizado no dia 04 de março de 2009

No enunciado da professora Tigrão é possível identificar como característica predominante da prática pedagógica que desenvolve o diálogo questionador, como expressam os exemplos que ela oferece: “[...] **quem tem uma boneca? Como é a tua boneca? Então como vocês acham que vai ser essa boneca desse texto?**” [...] **Vocês acham que nós vamos falar de quê?**”. Conforme exposto, nas aulas as crianças têm espaço para dizer o que pensam sobre determinado tema, concordar ou discordar dos outros “[...] **tem uns que discordam dos outros**”. Quando questionada a dizer em qual gênero ela considera que a sua prática pedagógica se encontra, afirma:



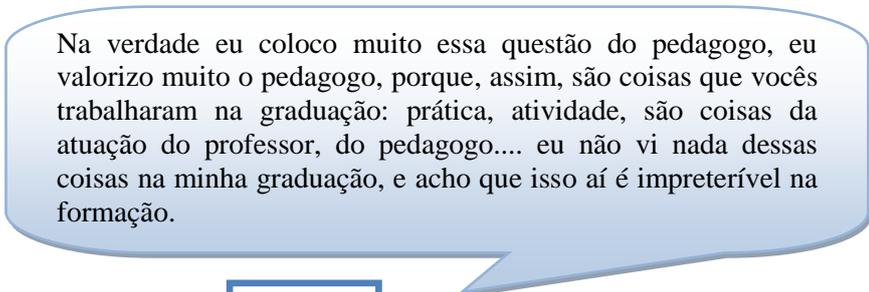
Bom, eu estou na prática pedagógica crítica atualmente, por dois motivos que encontrei dentro do texto. Consigo fazer a mediação e a interação. A gente sabe [...] eu fico mediando o tempo todo, não estou dando, estou mediando, eu estou tentando puxar de meus alunos, através do que eles vão me dando eu vou tentando fazer essa mediação do saber [...]

Tigrão

Figura 21: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa.

Fonte: Seminário de formação realizado no dia 04 de março de 2009

No enunciado a professora coloca que a sua prática pedagógica é crítica, porém, compreende que é possível melhorar aquilo que faz quando ampliar os conhecimentos que possui. Nesse caso afirma necessidade de [...] **conhecimento teorizado, da área da educação, da pedagogia**, explicitando que:



Na verdade eu coloco muito essa questão do pedagogo, eu valorizo muito o pedagogo, porque, assim, são coisas que vocês trabalharam na graduação: prática, atividade, são coisas da atuação do professor, do pedagogo.... eu não vi nada dessas coisas na minha graduação, e acho que isso aí é impreterível na formação.

Tigrão

Figura 22: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa.

Fonte: Seminário de formação realizado no dia 04 de março de 2009

A professora faz essa colocação tendo em vista a formação inicial, que é em Licenciatura Plena em Letras Português, e refere-se às lacunas deixadas no percurso da

graduação. Na sua visão, o Curso de Pedagogia discute questões que sanariam as necessidades formativas deixadas na trajetória da formação inicial de quem cursa licenciatura. Entretanto, é necessário ressaltar que os conflitos vivenciados por Tigrão precisam ser superados no processo de formação contínua. Segundo Imbernòn (2002), é preciso ir além da formação clássica realizada nas academias, isto é, pensar em desenvolvimento profissional contínuo. Compreender a formação contínua como espaço/tempo formativo que ultrapassa as limitações da formação acadêmica, proporcionando o desenvolvimento profissional pode ser “[...] concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade do trabalho docente” (IMBERNÒN, 2002, p. 44-45). Sobre esse aspecto, Tigrão faz as seguintes colocações:

Foi como a Kika disse, sobre a questão da formação, porque é assim, **a formação é fundamental mesmo**. Porque assim, não é só a graduação, mas a formação. Vou dá um exemplo: eu sou formada em Licenciatura Plena em Letras Português e na grade curricular do curso não tem nada disso. É passando assim por cima essas tendências da pedagogia. O que a gente vê são teorias lingüísticas. Tudo bem que as teorias lingüísticas estão todas enquadradas dentro dessa tendências, é claro, você consegue encontrar teóricos do construtivismo, da crítica. Você consegue encontrar todos os teóricos, mas para as teorias lingüísticas. Ou seja, a teoria da linguagem, ele não vai pra ação pedagógica, está entendendo? Com relação as teorias aprofundada dos teóricos da educação, Piaget, Froebel, eu não tenho. **E aí quando eu quero conhecer um pouco mais, é uma questão pessoal [...] e isso acontece de maneira simples, mas por questões pessoais, pelas minhas leituras que eu faço mesmo independente, não foi na academia**, como a Emília colocou, não foi.

Tigrão

Figura 23: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa.

Fonte: Seminário de formação realizado no dia 04 de março de 2009

O conflito vivenciado por Tigrão gera reflexões e revisões de pensamento e de significados de prática pedagógica, o que a conduz a concluir que está vivendo um momento de transição que a faz não saber exatamente em qual dos gêneros a sua prática mais se aproxima. É o que observamos no diálogo com Kika:

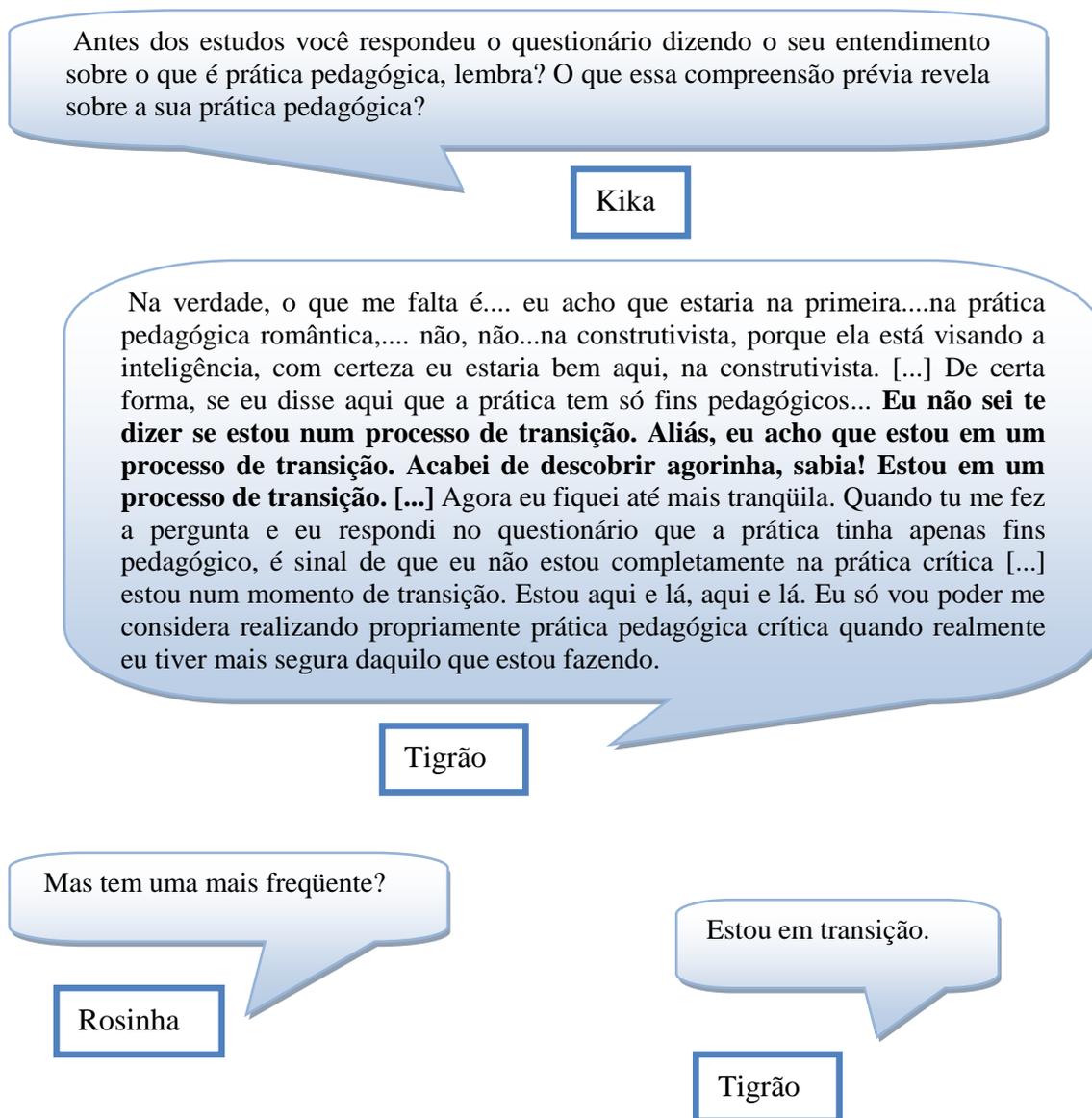


Figura 24: Diálogo crítico e reflexivo realizado durante a pesquisa.

Fonte: Seminário de formação realizado no dia 04 de março de 2009

No enunciado acima, fica evidente que a professora Tigrão vivencia momento de conflito. Conflito que a faz afirmar realizar a prática pedagógica crítica, porém também a faz reconhecer que não sabe se está agindo, conforme propõem as perspectivas teóricas estudadas, embora admita que é essa a sua intenção. A contradição vivida pela professora é, segundo Magalhães (2009), fundamental para expansão de sentidos e significados capaz de promover aprendizagens, desenvolvimento e transformações no agir docente. Ao certo, Tigrão tem consciência do momento de conflito que está vivenciando e a transição requer novos pensamentos e novas formas de agir que rompem com modelos anteriormente adotados, permitindo que ocorra o que Vigotski (2001) denomina de salto qualitativo no

desenvolvimento. Nesse caso, é possível afirmar que o momento de transição vivido pela Professora é uma passagem (um salto qualitativo) da prática pedagógica crítica para a prática pedagógica colaborativa.

Assim, podemos afirmar que a professora Tigrão, por meio do compartilhamento dos significados dos gêneros da prática pedagógica, amplia sua forma de pensar criticamente acerca da própria ação docente, realizando uma prática crítica.

Diante do exposto, concluímos que a professora Chapeuzinho Vermelho constata que sua prática apresenta característica da prática romântica, mas admite sentir necessidade e interesse em refletir mais sobre o assunto, ampliando sua forma de compreendê-lo o assunto. A professora Rosinha, mesmo vivenciando momento de conflito para identificar o gênero de sua prática constata, segundo as características apresentadas, que a prática está situado também no gênero romântico. A professora Fiona identifica-se como realizando prática pedagógica crítica, no entanto, não apresenta em sua ação docente características suficientes que descrevam esse gênero, mas o da prática pedagógica romântica por sua espontaneidade nas ações. No caso da professora Pooh, o conflito na apresentação das características de suas ações nos levam a inferir que a prática da professora situa-se na cognitivo/construtivista e não no crítico como ela acreditava.

As professoras Mônica e Emília apresentam características da prática pedagógica crítica que estão coerentes com a identificação que elas fizeram da própria prática desenvolvida. No caso de Tigrão, pela maneira que caracteriza sua prática e apresenta seus conflitos, está situada na prática pedagógica crítica, mas em processo de realização da prática pedagógica colaborativa.

Na próxima seção, passaremos a discutir os tipos de interação desenvolvidas durante as aulas filmadas que orientaram a caracterização da prática pedagógica. Nesse sentido, a intenção é possibilitar o confronto entre o que as professoras dizem fazer (o discurso sobre o fazer) e o que realmente fazem (o agir em sala de aula). O objetivo é demonstrar, por meio das discussões e de episódios da filmagem de sala de aula, quando ocorre e quando não ocorre o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas.

2 A DIMENSÃO REAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS: o fazer na sala de aula

As características das práticas pedagógicas anteriormente apresentadas deram sustentação para que as professoras ficassem mais conscientes do agir docente na educação,

permitindo que o confronto entre a identificação das referidas características, isto é, o que as professoras dizem fazer e as práticas pedagógicas reais realizadas durante a aula.

A análise realizada nesta sessão é de quatro videotapes de aulas ministradas pelas professoras Fiona, Tigrão, Chapeuzinho Vermelho e Emília que colaboraram aderindo à filmagem da aula. No processo de análise foi necessário selecionar episódios que demonstrassem quais práticas pedagógicas foram utilizadas antes dos seminários de formação e da videoformação. Ressaltamos os processos de reflexões inter e intrapsicológicas vivenciados pelas professoras na trajetória formativa que a videoformação proporciona, uma vez que esses momentos se constituem em aprendizado mútuo que ocorre a partir do olhar do outro sobre o agir, bem como do olhar do professor cuja aula foi filmada sobre o seu agir e sobre o agir dos outros. Como referencial teórico para análise, utilizamos os estudos de Vigotski (2000), Pontecorvo (2005), Ibiapina (2008), dentre outros.

2.1 O FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A interação pedagógica representa um dos aspectos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois, intencionalmente, nas comunicações realizadas nesse momento, “[...] o emissor procura modificar o estado do saber do receptor, o que torna fundamental a presença de um duplo *feedback* receptor-emissor [...]”, por isso, na escola “[...] não se trata de uma simples emissão e difusão de mensagem, mas de uma troca finalizada numa aprendizagem [...]” (ALTET, 2000, p. 63, grifos da autora). Nesse sentido, a interação, na visão da autora “[...] é um processo de comunicação interpessoal, mas é, também, um fenômeno social, um fenômeno relacional, ancorado num sistema social [...]” (ALTET, 2000, p. 63), que no caso de nossa pesquisa, é representado pelas relações estabelecidas na sala de aula, pelo sistema educativo e pela sociedade.

Assim, a análise das interações que ocorrem no desenvolvimento de práticas pedagógicas teve como apoio as transcrições dos videotapes das aulas de quatro professoras, que serão reconhecidas no decorrer da interação pelos nomes de Fiona, Tigrão, Chapeuzinho Vermelho e Emília e as crianças serão nomeadas por nomes fictícios, para manter o anonimato.

Na sequência da análise apresentada, levamos em consideração a ordem da videoformação realizada.

2.1.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA DE FIONA

A aula filmada ocorreu na Escola de Educação infantil Tia Mirtes, no turno manhã do dia 13 de novembro de 2008. Os atores desse episódio são a professora Fiona e os dez alunos presentes na aula, que possuem, em média cinco e seis anos e pertencem a turma do Infantil V¹⁹. A duração da filmagem da aula foi de uma hora e trinta e dois segundos. A aula teve como objetivo, segundo a professora, a identificação da consoante ‘v’. No episódio, a seguir, apresentamos trecho da aula de Fiona.

EPISÓDIO 1 ATORES	CONTEÚDO DA INTERAÇÃO
Pesquisadora	As crianças chegam à sala, sentam ao redor de três mesas que estão juntas, localizadas no centro da sala. As crianças retiram o livro de dentro da bolsa. Fiona pede que as crianças coloquem os livros sobre sua mesa localizada ao fundo da sala. As crianças observam a professora iniciar a chamada. Fiona inicia a chamada fazendo a leitura dos nomes nas fichas e entrega pra cada um à medida que vai chamando-os pra que eles levantem, peguem a ficha com o nome e coloque no mural da chamada. Ao final, levantando as fichas, a professora fala:
T1: Fiona	Iago e Wenderson. Faltaram quem?
T2: Fiona e crianças	Iago e Wenderson.
T3: João Victor	a Lara faltou!
T4: Lucas	Eu não conheço a Lara.
T5: Fiona	Você não conhece não? A loirinha de óculos. Vamos contar quantos nós somos hoje?
T6: Todos	1, 2, 3, 4 ...9, 10.
T7: Fiona	Hoje nós somos dez.
Pesquisadora	As crianças conversam sobre as crianças que faltaram enquanto a professora procura algo sobre sua mesa.
T8: Lucas	Faltaram [...] Wenderson [...]
T9: João Victor	Wenderson, Iago, [...]
Pesquisadora	A professora ainda de costas pra turma responde:
T10: Fiona	Faltaram duas pessoas.
Pesquisadora	O aluno insiste.
T11: João Victor	Faltaram Iago, Wenderson e a Lara. Faltaram três pessoas. Três pessoas.
T12: Fiona	Iago, Wenderson e Lara.
Pesquisadora	A professora não dá importância para o que diz João Victor.

Quadro 23: Episódio 1- Acolhida das crianças na sala de aula de Fiona

Fonte: Excerto da aula filmada dia 13/11/2008.

¹⁹ Denominação estabelecida pela Secretaria de Educação Municipal de Parnaíba aos níveis de ensino da Educação Infantil- Infantil III, Infantil IV, Infantil V.

No episódio 1, que retrata o momento inicial de interação, a professora conversa sobre a frequência e ausência de alunos. Nesse diálogo, percebemos, na fala da professora, que ela detém o poder de fazer colocações sem dar chances para que as crianças apresentem os seus pontos de vistas sobre o assunto abordado, como percebemos na afirmação: **T1 “Iago e Wenderson. Faltaram quem?”**. Ao tempo que levanta o questionamento que faz parte da rotina da sala, coloca as suas impressões acima das impressões das crianças, induzindo-as a pensar da sua mesma forma **T2 Iago e Wenderson** de forma repetitiva. Com isso, observamos que Fiona ignora a fala de uma das crianças que se manifesta, **T3 João Victor: a Lara Faltou!** e mais na frente, mesmo depois de Fiona afirmar que faltaram **T10 “Faltaram duas pessoas** João Victor insiste: **T11 Faltaram Iago, Wenderson e Lara. Faltaram três pessoas.**

Nesse episódio, o diálogo mantido entre a professora e as crianças está orientado por uma linguagem do tipo operativa, isto é, a professora solicita que as crianças respondam seu questionamento sobre a frequência dos alunos apenas da forma que ela acredita ser a resposta correta. Com isso, notamos linguagem limitada, pois não possibilitou que as crianças pudessem se colocar sobre a ausência dos colegas, como também não deu a oportunidade de João Victor esclarecer seu pensamento, abrindo a discussão com a turma.

Explicando melhor, a professora, ao terminar de fazer a chamada, por si só, já conclui que haviam faltado duas crianças. A participação das crianças é quase sempre nula nesse diálogo. As respostas das crianças quase sempre são repetições da fala da professora. Primeiro, Fiona afirma quem faltou; depois pergunta, como se constata nos turnos anteriormente apresentados. Dessa forma, percebemos diálogo movido por seqüência de solicitações pautadas em perguntas e respostas em que a resposta da professora apresenta maior poder.

O episódio poderia ter ganho outra direção caso a professora tivesse refletido com a turma a partir da colocação do aluno João Victor. Observamos que a professora mostra não considerar o que disse João Victor enfatiza para turma, mesmo quando insistentemente coloca que faltaram três colegas.

Algumas questões confusas (significado de faltar à escola) nesse episódio poderiam ter sido esclarecidas coletivamente pelo grupo com a colaboração da professora. Nessa interação, o desenvolvimento da idéia de faltar ou não faltar na escola não foi explorado. As crianças permaneceram tendo dúvida sobre o que é considerado faltar à escola e com isso prevalece o sentido de que a razão e decisão são tomadas pela professora. Ela detém o poder das decisões da sala, sua opinião é a única aceitável. Não houve expansão de

sentidos e significado nesse episódio. Portanto, quanto as modalidades de interação realizadas por Fiona, constatamos que o raciocínio das crianças é bloqueado e, com isso, não há desenvolvimento na interação.

Para apontar o tipo de interação ocorrida na aula de Fiona, descrevemos outro episódio da aula que aponta como ocorreu a mediação da professora, expressa no quadro 24, episódio 2.

EPISÓDIO 2 ATORES	CONTEÚDO DA INTERAÇÃO
Pesquisadora	De pé, a professora folheia um livro como se tivesse procurando alguma coisa e pergunta:
T13 Fiona	Vocês se lembram da história da vaca Vitória?
T14 Algumas crianças	Sim.
T 15Outras	Não.
Pesquisadora	A professora acha o texto e mostra para as crianças. As crianças olham.
T 16Fiona	Essa é a história da vaca Vitória que deu um grito e...
T 17Todos (em coro)	Acabou a história.
T 18 Fiona	Acabou a história da vaca Vitória.
Pesquisadora	A professoras em sua mesa procura algo.
T 19Fiona	Olha! Hoje nós vamos ver de novo, palavras com a letra “v”
Pesquisadora	Nesse momento mostra um cartaz pequeno com um desenho do violão no centro e nos quatro cantos do papel as formas maiúsculas e minúsculas, de imprensa e cursiva da letra “v”. O aluno Lucas se levanta da cadeira e fica bem pertinho olhando o cartaz. A professora pergunta apontando para o desenho:
T 20 Fiona	Começa com que letra esse desenho?
T 21 Lucas	Com a letra v.
T 22 Fiona	Que letra é essa aqui?
T 23 Lucas, João Victor, Emanuele	“V”.
T24 Fiona	V com i = vi-o-lão. A palavra que nós vamos ver hoje é violão. Eu trouxe um texto para gente ler.
T 25 Lucas	Eu tenho um violão.
Pesquisadora	A professora procurando alguma coisa sobre a mesa pergunta:
T 26 Fiona	Quem tem vó?
T 27 Emanuele	Eu.
T 28 Fiona	Só a Manu tem avó? Então escutem só
T 29	Eu!

Wellington	
T 30 João Victor	Eu tenho!
T 31 Fiona	Escutem só a história que eu vou contar.
T 32 Isadora	Eu tenho vó e vô.
T 33 Fiona	Tem sim. Teu vô é que vem te deixar. Olha só o texto. Prestem atenção! <u>Uma vovó pra mim.</u> <i>Iam nascer uma porção de vovós. Muitas vovós. Umas velhas, umas bem velinhas! ...</i>
T 34 João Victor	...umas bem novinhas!
T 35 Fiona	<i>E outras bem magrinhas, Umas altas e outras bem baixinhas. Umas feitas de flor, outras bem estampadinhas. Vovó nasce em uma terra, É a terra do caramelo e do bombom. Vovó é boa?</i>
T 36 Todos (em coro)	É!
T 37 Fiona	<i>Flávio disse: - Quero uma vovó pra mim. Ele escolheu uma todinha de açúcar, Cheinha de histórias por dentro, Que bacana a vovó do Flávio! A vovó sabe contar histórias?</i>
T 38 Todos (em coro)	Sabe!
Pesquisadora	A professora começa escrever o título do texto no quadro. As crianças observam.
T 39 Fiona	Uma vovó...
T 40 João Victor	... que sabe contar história.
T 41 Fiona	Prestem atenção! Uma vovó pra mim.
T 42 João Victor	A vovó é boa prá nós!
Pesquisadora	A professora continuando escrevendo no quadro....
T 43 Fiona	Iam nascer....
T 44 João Victor	...iam nascer uma vovó, uma vovozinha que sabe contar historinhas.
Pesquisadora	Enquanto a professora escreve no quadro, crianças conversam alto (não se entende). Outras conversam e contam os números que estão afixados nas paredes da sala. [...]
T 45 Fiona	Pronto! Nasceu uma porção de vovós. Escreve no quadro só o título e a primeira frase do texto.
T46 Fiona	Tem dois nomes vovó. Quem sabe me mostrar?
Pesquisadora	O texto havia sido escrito bem no alto.
T47 Lucas	Ali, ali!

T 48 Fiona	Tem que vir me mostrar aqui.
Pesquisadora	Nesse momento se dá conta de que está muito alto para as crianças mostrarem. Vai até a mesa e procura alguma coisa
T 49 Fiona	Olha só o que eu trouxe pra mostrar para vocês!
Pesquisadora	Mostra um pequeno cartaz com as figuras da vovó e do vovô
T 50 Fiona	Quem é esse aqui?
T 51 Todos (em coro)	A vovó.
T52 Fiona	E esse aqui?
T53 Todos (em coro)	O vovô
T54 Fiona	Que letra é essa aqui?
T55 Wellington	“l”
T56 Fiona	A letra “v”
Pesquisadora	Começa então a fazer pergunta sobre as outras figuras presentes no cartaz.
T57 Fiona	O que é isso aqui Clara?
T 58 Clara	Vela
T 59 Fiona	Isso aqui?
T60 Isadora	Violão
T61Fiona	Muito bem. Agora eu vou colocar algumas palavras aqui no quadro [...] eu queria que vocês venham aqui [...] eu vou pedir para todo mundo olhar essa palavra e todo mundo vai fazer embaixo igualzinho. Ta certo!
Pesquisadora	Coloca as fichas com os desenhos e escrita das palavras no quadro. As palavras são: vaca, vela, violão, vovô, vulcão. Solicita que leiam junto com ela
T62 Fiona	V com u = vu. Olhem aqui. L- a- o – til= lão. E c com a- o- til, vira?
T63 Crianças Falam	Violão
T64 Fiona	Vulcão. Agora eu quero ver quem é que quer vir escrever essa palavra.
T65 Crianças falam em coro	Eu!
T66 Fiona	Vou dar o alfabeto para vocês.
T 67 Junior	O alfabeto!?
T68 Fiona	Sim. Pra vocês escreverem
Pesquisadora	A professora caminha pela sala. Não lembra mais do alfabeto. Vai para frente do quadro e diz:
T69 Fiona	Quem quiser vim escrever pode vim, mas só uma palavra!
T70 João Victor	Eu quero!
T71 Fiona	Qual a palavra que você vai escrever? Escolha uma e escreva a mesma palavra.
T72 João Victor	Vaca.

T73 Fiona	Escreva a mesma palavra!
Pesquisadora	João Victor se esforça pra escrever na ponta dos pés, as palavras a serem copiadas estava muito alto para seu tamanho. Assim continuam as demais crianças
	[...]

Quadro 24: Episódio 2- Identificação da consoante v.

Fonte: Excerto da aula filmada dia 13/11/2008.

No decorrer da aula, observamos que o diálogo de Fiona foi organizado para atender o objetivo da aula - identificação da letra “v”. A interação inicia: T13: **Quem se lembra da vaca Vitória?** T20 **Começa com que letra esse desenho?** T22 **Que letra é essa aqui?** Percebemos que, inicialmente, Fiona começa uma tentativa de interação que possibilite a aprendizagem mútua e o desenvolvimento. Contudo, manifesta dificuldades quando não deu espaço para as crianças socializarem informações e tornar as questões significativas T26 Fiona **Quem tem vó?**. Levanta o diálogo, mas não o favorece, impede a fala das crianças que querem se manifestar T 27: Emanuele: **Eu**; T29 Welington: **eu!** T30 João Victor: **eu tenho!** T31 Fiona: **Escutem só a história que eu vou contar.**

Outro momento da prática pedagógica de Fiona que destaca a mediação feita com base na linguagem operativa é quando, após a leitura do poema, o aluno T40 João Victor (tenta se envolver na contação da história) **que sabe contar histórias**, mostra interesse em participar conjuntamente com a professora da tarefa, mas não há espaço para criação e imaginação da criança. Fiona bloqueia o raciocínio, impede o desenvolvimento da aprendizagem e expansão de sentidos e significados **T41 Prestem atenção! Uma vovó pra mim** corrigindo o que João Victor acabara de criar. Insistentemente, João Victor coloca T42 **a vovó é boa prá nós!** e, mais uma vez, Fiona ignora os sentidos externados por João Victor, Fiona prossegue sua aula apresentando outras estratégias para identificação da letra “v”.

Como se observa, a interação entre Fiona e seus alunos não possibilita a ampliação de sentidos e significados. O modelo de prática pedagógica com esse tipo de interação vai de encontro às ideias de Souza (2001, p.20), quando a autora aponta que a qualidade da compreensão dos fenômenos sociais e culturais é “[...] resultado do nível de interação que os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o extra-verbal, entre a palavra e o afetivo-emocional que flui na interação entre as pessoas”. O compartilhamento do pensar implica o diálogo com o outro, mas não qualquer diálogo. Implica diálogo mediante linguagem argumentativa, reflexiva e crítica que favoreça a qualidade das interações e com isso o desenvolvimento pertinente da aprendizagem. Portanto, conforme os episódios extraídos da aula exposta, o que predominou foi a interação que não promove

desenvolvimento, isto é, interação com não-desenvolvimento, de acordo com Pontecorvo (2005).

Diante das observações da aula de Fiona, vejamos as reflexões levantadas pela professora antes e durante a videoformação.

a) VIDEOFORMAÇÃO I - O espelho da prática pedagógica de Fiona: reflexões intra e intersicológicas

A videogravação mostra o fazer pedagógico real das professoras que participaram desta pesquisa, isto é, mostra a realidade, o cotidiano da sala de aula; mostra o dizer, o pensar, o sentir e o agir docente, o que representa possibilidades reais de concretização de práticas pedagógicas. No caso desta pesquisa, a primeira videoformação foi realizada no dia três de outubro de dois mil e nove (03/10/2009) na escola de Educação Infantil Tia Mirtes. Nesse dia estavam presentes as professoras Tigrão, Mônica, Rosinha, Pooh, Emília, Kika e Fiona (protagonista do momento). Para início da sessão, assistimos à performance de Fiona. Após a apresentação do vídeo editada em 30 minutos, solicitamos que Fiona apresente suas reflexões individuais sobre a aula, mas antes de Fiona começar esclarecemos:

Kika: Vou lembrar que nós estamos aqui estudando na perspectiva da colaboração e que a gente acredita que uma das formas de se ver, de ver como está a nossa prática é no momento do distanciamento, é o seu olhar distante do que você faz, tanto pra permitir a Fiona falar sobre o que ela fez e faz na prática dela, mas também a gente se perguntar e tentar compreender porque ela faz dessa forma, ou porque ela não fez dessa, quais foram os pontos que mais chamou a atenção. Assim, todo mundo pode se sentir a vontade para perguntar, se manifestar, tentar compreender, discordar de qualquer um. A discussão está bem aberta. Queria colocar também que estamos sempre em processo de mudança. Estamos com uma única aula de referência, episódios pontuais. Assim que cada uma se sinta nesse processo de mudança, à vontade para questionar, falar, inclusive não concordar, e, por isso, discordar de alguma fala. O conflito faz parte, faz parte de nosso crescimento. Certo! Vendo não só como a aula da Fiona, mas uma que podia ter sido de qualquer uma...o que eu faria? Ou não faria? Fiona, comece então falando sobre suas reflexões pessoais.

Após os esclarecimentos, diante do nosso olhar, Fiona apresenta o próprio olhar, o pensar sobre a aula filmada e começa:

Fiona: **Jamais imaginei que a visão de mim mesma, na minha atividade rotineira, fosse causar-me tanto impacto**, porque pontos que são meramente rotineiros, mas que ganham uma dimensão, como se eu estivesse

me olhando por uma lente de aumento onde todos os fatos ficam evidentes até demais.

Fiona começa suas reflexões com suas impressões pessoais e estranhamento sobre a própria imagem “**Jamais imaginei que a visão de mim mesma, na minha atividade rotineira, fosse causar-me tanto impacto**”. Reafirma o conflito que o uso da videoformação, como instrumento de pesquisa proporciona, uma vez que favorece a auto-análise, e o processo reflexivo, “[...] torna-se substancialmente mais efetivo, modificando o nível atual de consciência profissional” (MAGALHÃES, 2002). Dando prosseguimento e subsidiada pelas questões crítico-reflexivas (descrever, informar, confrontar e reconstruir), a professora faz as colocações expostas a seguir:.

Fiona: Faço a chamada geralmente distribuindo os nomes das crianças. Para apresentar a letra, utilizo o cartaz com uma pequena história, [...] não uso a linguagem escrita, e sim a linguagem oral, contando um poema sobre as vovós. O fato da sala ser composta por apenas doze crianças entre cinco e seis anos, que também é a mesma quantidade de alunos que tenho atualmente, me deixa mais tranqüila para desenvolver uma forma onde eu dê atenção especial a cada um. Colaborei com eles nessa aula quando (ajudei) instruí na identificação de palavras. Trabalho na Tia Mirtes no Infantil 5 desde que vim pra cá e já faz seis anos. Planejo a aula para passar a linguagem oral e escrita, tanto para conversar, ou expressar desejos, necessidades, opiniões e sempre com o objetivo de fazer o meu aluno participar em todas situações. Nessa aula, tratamos da identificação da letra “v”, apresentada no poema apenas lido por mim “Um pé de vovós” Houve a participação de todos, e depois apresentamos fichas com gravuras e nomes para a identificação da letra em estudo. A identificação da letra se deu em palavras tiradas de revistas e recortes por eles mesmos, de forma individual, e após as crianças fazerem uma frase que teria a participação coletiva. A aprendizagem se deu quando a atividade proposta foi realizada com êxito. **Todos participaram** da elaboração de uma pequena frase. O conhecimento foi trabalhado usando a leitura visual da palavra, auxiliado pela gravura. O foco central da apresentação do conteúdo era a poesia (deveria ter sido escrita em um papel e com o nome do autor). Mas nem sempre quando se trabalha em escola pública você dispõe de material. Hoje não, nós estamos esse ano com uma riqueza de material que nós temos aqui papel sobrando e a gente está conseguindo uma doação. Então, quando nós trabalhamos na escola pública temos que contar com esses fatos que são alheios a nossa vontade. A minha posição com as crianças foi de tranqüilidade. O aluno tem papel fundamental, pois ele é o foco principal da minha atividade. **Não sei qual tipo de aluno estou formando**, mas procuro passar confiança, fazer principalmente que ele tenha auto-estima para se desenvolver.

Fiona na descrição apresenta sua percepção, sua voz sobre a própria ação, o que motiva o levantamento de questões reflexivas no diálogo:

Kika: Sei que você pode até já ter falado, mas gostaria que você deixasse mais claro qual era o objetivo de sua aula?

Fiona: a identificação da letra “v”. Eles já conheciam, já haviam feito o traçado da letra “v”, agora eles iriam fazer a identificação da letra.

Kika: você acha que alcançou os objetivos?

Fiona: consegui. Acho que consegui sim. Pelo menos a maioria conseguiu. O que eu observei aqui é a Isadora...o que eu pude fazer?! com dois alunos que não participaram, eu até comentei com Pooh, que foi o Welington e a Isadora que eu percebi que ela não encontrou...

Kika: Alguma questão que o grupo gostaria de levantar?

[...]

No momento da interação explicitada, a pesquisadora estimula a colaboração das demais professoras na reflexão da aula de Fiona, contudo, não obteve sucesso. Acreditamos que o levantamento de questões problemáticas realizadas pela pesquisadora poderiam ter induzido maior envolvimento das professoras na discussão. Isso legitima a idéia de Ibiapina (2008, p.113), quando afirma que colaborar não é algo fácil, pois “[...] envolve empreendimento complexo que leva tempo para ser aprendido, já que sua execução envolve opção por ações formativas que auxiliem o professor a valorizar o pensamento do outro.” Sendo assim, requer a existência, no grupo, de par mais experiente que oportunize a vivência da colaboração.

O momento da colaboração favorece angústias e conflito entre as partícipes. Conflito para quem se expõe por meio da própria reflexão e para quem é partícipe do momento com outras reflexões. Embora na pesquisa colaborativa se proclame um clima de valorização do pensamento dos partícipes de forma a construir ambiente de discussão e respeito mútuo, o impacto da realidade praticada em sala de aula revela, nos primeiros instantes da videoformação, o ambiente sereno de análise. A pesquisadora prossegue o diálogo não contando ainda com a participação de outras professoras.

Kika: Ainda com relação à descrição, como foi sua aula? O que usou pra desenvolvê-la? Os recursos....

Fiona: fichas, poema, gravuras com palavras, porque era pra eles fazerem a leitura oral, já que eles não tem o conhecimento da leitura escrita, eles fazem a leitura oral, através da gravura e ainda associam a palavra escrita, a gravura.

Kika: Em que aspectos você acha que colaborou com a aprendizagem deles?

Fiona: quando eles identificaram uma palavra é aumento de conhecimento deles, eles sabem que [...] primeira coisa, que a gente faz é o nome da criança e eles sabem que para eles tem que fazer é [...] importantíssimo pra identidade deles é fazer o nome e eles só vão deter esse conhecimento depois deles conhecerem a letras.

Kika: alguma coisa que vocês gostariam de dizer?

[...]

A timidez do grupo ainda era muito presente, contudo, ao surgir a questão conflitante sobre a participação das crianças na aula, o grupo manifesta-se interessado em participar, conforme ressaltam as falas que seguem da reflexão crítica de informar as opções da professora ao desenvolver a prática pedagógica.

Kika: Na sua opinião, qual foi o papel das crianças? Atuação? Sua atuação e das crianças?

Fiona: a deles, eu acho que **foi participativa** e a minha só de direcionar mesmo. Eu proponho as coisas para eles fazerem, só direcionar.

Kika: Em que momento você acha que eles participaram?

Fiona: Em todos os momentos.

Kika: Vocês concordam?

Tigrão: não.

Fiona: eu acho que sim. Eles participaram.

Tigrão: (risos).

A negação de Tigrão, ao contrário das demais afirmações instaura o conflito que nos leva a fazer questionamentos que esclareçam se houve ou não participação na aula.

Fiona: eles participaram. Agora uma coisa é pegar uma criança que não participa nunca, entendeu? Da forma deles, eles participaram.

Kika: Pois é, é isso que eu gostaria de compreender. Como é que você acha que eles estão participando?

Fiona: o problema é que, quando você tem um aluno que participa como o João Victor, ele toma a frente, ele é atração geral da sala, os outros ficam...é... como os outros não participassem. Mas, eles participam, porque eles identificam, eles foram na lousa, eles escreveram. Todos eles fizeram o que eu propus. Agora se não houve participação maior, talvez seja a própria aula que não esteja exigindo deles a participação.

Kika: Tigrão, por que você acha que não teve a participação?

Insistentemente, provocamos reflexão, solicitando que Tigrão explique o entendimento explicitado sobre a participação dos alunos na aula de Fiona. Com muito receio, Tigrão externa sua angústia.

Tigrão: Antes de eu falar, eu gostaria de saber se eu tenho a liberdade para falar o que eu penso?

Fiona: Pode! Lógico! Com certeza!

Kika: a proposta é essa.

Com a permissão de Fiona, Tigrão apresenta a teoria que sustenta seu pensamento, iniciando o compartilhamento de seus sentidos e significados a respeito da aula assistida.

Tigrão: é porque eu fico com medo de falar e machucar e pensar assim “A Tigrão esta querendo falar mal do trabalho”...

Fiona: Dizer assim que se zangou. Não, o que é isso!

Tigrão: não estou julgando o trabalho dela, porque cada um tem a forma de desenvolver o trabalho, entende? Ela tem a formação acadêmica dela, a carreira, a história de vida dela. Eu já estou numa linha totalmente diferente.

Kika: mas o momento é esse mesmo. Porque assim, a ideia é essa, de um colaborar com o outro.

A pesquisadora mediante as colocações de Tigrão e Fiona faz esclarecimento da proposta de colaboração:

Kika: A proposta de colaboração, como eu falei no começo, vai ter momento de confronto, confronto de idéias.

Tigrão: Quando você vê a minha aula, vai ter uma porção de pontos que também não foram legais e que eu não vou conseguir ver, e você sim. Nós não conseguimos ver, mas o outro sim.

Fiona: é sim.

Tigrão: **É porque eu não considero que a aula foi participativa. Porque não houve o levantamento do que eles já sabiam, de conhecimento de mundo.**

Fiona: claro, sim, sei.

Tigrão: o mundo ficou fora. O mundo ficou sem ter sido tratado naquele momento.

Quando Tigrão aponta qual o sentido de participação que internalizou, evidencia a teoria que o sustenta, pois, para ela, haver participação das crianças significa ouvi-las, fazer o **levantamento do que já sabiam de conhecimento de mundo**. Isso, segundo ela, não houve no decorrer da aula.

Corroborando com o pensamento de Tigrão, entendemos que a participação ativa do aluno em sala de aula não está necessariamente na seqüência das ações empreendidas, mas, sobretudo, está na possibilidade de as pessoas compartilharem esse espaço expressarem seus pensamentos e ouvirem a comunicação dos outros, tendo como foco do contexto educativo, a construção e produção conjunta de conhecimentos. Fiona acata sua opinião, **claro, sim, sei** mas, mesmo com o parecer de Emília e Mônica, parte em defesa da prática pedagógica que desenvolve.

Kika: Vocês viram quando o João Victor fala no poema da vovó?

Tigrão: Aquela do vulcão. Eu achei muito curioso. Eu falo logo tudo ou vou por partes?

Kika: por parte. Emília, Monica, Rosinha, Pooh, vocês viram?

Emília: é sim.

Mônica: sim.

Kika: poderia ter sido puxado sobre a experiência deles aqui na sala.

Fiona: o nome. Mas olha, vocês têm que ver uma coisa. Nós damos o alfabeto inteiro dessa forma. Então, não necessariamente você trabalha todas as coisa, todos os dias, estão entendendo? Até porque eu não poderia nem trabalhar ele da forma mecânica, todos os dias a mesma coisa. Então, quando chega o final do ano... na letra “v” você já viu todo o alfabeto e todas as estratégias imaginárias que você poderia usar, você já usou. E sem contar com a nossa própria limitação. Eu me sinto limitada em certas coisas.

Fiona defende o modelo de prática pedagógica adotada e Tigrão concorda dizendo:

Tigrão: Claro. Qualquer um sente e tem hora que a gente fica perdido na hora de uma ação, de um questionamento.

Mas, realça o pensamento exposto, fazendo as seguintes afirmações:

Tigrão: é que eu não condeno, eu até coloquei muita coisa boa assim da tua prática que vou até pescar para mim....

Fiona: sim, continua...

[...]

Tigrão: Uma coisa que me chamou muito a atenção que eu acho que não houve participação plena. Até pelo fato...por ter aqueles que se levantaram, ou aqueles que...criança é criança...sabe? é normal. Para mim, isso é natural, um levantando e cutucando o outro. Quem trabalha com criança, sabe que é normal. O que eu estou colocando que não houve a participação total é a questão **da interação**, as crianças darem sua opinião.

Um ponto ratificado por Tigrão a respeito da participação na aula de Fiona refere-se à **interação**. Para Tigrão, não houve oportunidade para que as crianças falassem, expusessem seus conhecimentos sobre o assunto discutido. Essa colocação de Tigrão proporciona a negociação de sentidos e o compartilhar de significados por parte do grupo, ampliando os conhecimentos produzidos sobre a prática pedagógica.

O diálogo crítico-reflexivo e colaborativo desencadeia o que Liberali (2008, p. 89) chama de cadeia criativa, isto é, “[...] implica parceiros em uma atividade, produzindo significados compartilhados que posteriormente farão parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos”. No nosso caso, os sentidos e significados produzidos por Fiona e dali em diante com seus alunos. Esse diálogo colaborativo, portanto, a partir da reflexão crítica proporcionada durante a videoformação permite que antigos sentidos e significados internalizados por Fiona sejam revistos e reformulados, como se observa na continuação do diálogo anteriormente apresentado:

Tigrão: eu senti falta da interação.

Fiona: Sim, porque ficou muito mecânico.

Tigrão: mecanizado.

Fiona: entendi.

Kika: sim Fiona, mas como foi mesmo a interação na sua aula, naquela aula?

Fiona: Bom, partindo desse ponto do esclarecimento, tenho que concordar que nem todos participaram, não houve realmente a interação.

No diálogo, constatamos que Fiona, a partir da colaboração do grupo, conclui sua prática pedagógica na aula filmada, ter sido mecânica, diferente do que pensava ter sido, participativa. Continuando o diálogo, Pooh levanta outro ponto interessante da aula que chama atenção das partícipes para a reflexão. Faz observação sobre a quantidade de tarefas utilizadas por Fiona: **fichas, poemas, gravuras com palavras**.

Pooh: [...] uma coisa que me chamou atenção, porque era muita coisa ao mesmo tempo. Quando eles estavam conseguindo fazer uma, já mudava.

Tigrão: eles não tinham oportunidade de aprender aquilo que ela tinha mostrado, vamos fazer outra coisa, outra coisa...

Fiona: risos

Emília: ela começou com o poema da vaca e acabou a história.

Fiona: mas era a vaca que contava a história.

Emília: mas deixa eu te dizer assim a quantidade de atividade que tu fez. Tu fez essa, depois da fichinha, depois foi ao quadro, do quadro voltou às fichinhas e à pesquisa....

Fiona: é verdade. Se eu tivesse ficado só no poema teria ficado uma aula excelente...

Diante do exposto, a linguagem da reflexão crítica de informar atuou na zona de desenvolvimento proximal (LIBERALI, 2008, p.60), fazendo com que houvesse a ampliação dos conhecimentos das partícipes, em especial de Fiona, mediante visões teóricas, “[...] marca fundamental para compreensão do eu na sua relação com o outro; o informar permite ver o particular em relação ao geral.”

Utilizando a linguagem da reflexão crítica, a pesquisadora lança questionamentos, buscando compreender valores, sentidos e significados que orientam o agir e pensar de Fiona, referindo-se a questões de natureza mais política. É o momento de confrontar.

Kika: mas, assim, eu gostaria que você pudesse dizer como foi a tua postura então? A tua e dos alunos? Quem detém o poder na sala, ou se esse poder é compartilhado? Qualquer um da sala tem espaço assim para decidir, sobre o andamento da aula, você acha que dentro dessa aula, quem deteve o poder?

Fiona: eu, com certeza.

Tigrão: foi.

Kika: Você disse que foi você, mas porque você acha que foi você?

Fiona: porque nesse tipo de aula, é o professor que termina comandando. Eu digo assim, quando a gente vai dar os órgãos dos sentidos. A gente leva todas as crianças pro pátio, lá pro quintal, a gente leva um tapete, expõe todos os materiais que a gente ia usar, tanto os materiais que eles iam usar como os materiais que eles iam ouvir, todo aquele processo, a água gelada, ali sim tem uma interação, o envolvimento maior, e não só eu, porque aí no caso ou vou perguntar quem vai participar? Eles vão indicar quem vai participar, aí sim tem uma aula em que o poder fica dividido pra todos. [...] Eu fico muito triste quando a gente é convidada a ir para um planejamento para ver coisas novas, mas na verdade não vem nada. Eu te garanto que eu

aprendi muito mais coisas novas aqui do que em dez planejamento que tenha ido nos últimos dias.

A professora Fiona revendo suas teorias e posturas constata qual o tipo de postura que utiliza durante a aula filmada apresentando, além disso, experiências cotidianas mais consistente. As ações reflexivas do confrontar permitem a compreensão do significado das práticas que são consideradas como reprodução ou transformação. Nesse sentido, “[...] a compreensão das ações realizadas na sala de aula cria condições para que a reconstrução da prática docente ocorra.” (IBIAPINA, 2008, p. 75). A reflexão crítica e o compartilhamento de significados promovidos durante a videoformação abriram espaço para novas formas de pensar e fazer a prática pedagógica, proporcionando condições para que o pensar de Fiona, externados no diálogo da reconstrução fosse revisto:

Kika: Então, para gente colaborar com a aula da Fiona, Tigrão já deu várias e várias alternativas, mas a gente precisa ouvir as sugestões das outras colegas. A Fiona pode até começar dizendo, como poderia ter sido aquela aula se você pudesse fazê-la diferente para melhorar.

Fiona: Então, já colocaria o poema como foco central, já escrito numa folha de papel, já colocaria objetos pra formar a letra v, entendeu, ficaria com eles aí, sem tentar fazer eles identificar só no....exploraria só o poema escrito e se eles tivessem de identificar, identificariam no poema como eu tenho agora feito, e exploraria outros temas com eles.

Kika: um instrumento que dentro da nossa própria abordagem que a gente esquece e pode usar muito é a linguagem. A partir da linguagem o homem se desenvolveu. O que foi que fez o homem sair da condição de animal irracional e se tornar racional, umas das características, é justamente a capacidade de comunicação, do uso da linguagem. Então, assim, é através da linguagem que a gente se desenvolve, que o nosso pensamento se desenvolve, o comportamento, a postura, então, nós estamos aqui conversando e estamos desenvolvendo o nosso pensamento através da linguagem. Um recurso assim, já te dando sugestão para o trabalho na prática, e colabora muito com o desenvolvimento da sua aula, use muito a linguagem, aproveite muito mesmo a linguagem...

Tigrão: a oralidade.

Kika: Faça com que eles digam o que pensam.

Rosinha: é muito importante assim, fazer assim olho no olho. Se você estava falando de avó, poderia começar falando sobre as avós delas, quem tem, de quem mais gosta. Esse contato, de modo a fazer as crianças perceber que você está interessado no assunto delas. As crianças adoram esse contato mais de perto com a professora, então poderia cantar mais assim com eles, mesmo que vocês cantem lá fora todos juntos, mas cantar também só vocês. Para interagir mais.

[...]

Mônica: no texto da vovó ela poderia ter escrito num cartaz todas as frases que as crianças iam dizendo.

Kika: poderia ter trabalhado com o poema da vovó e depois ter escrito um novo texto só com as características da vovós das crianças, por exemplo: minha avó é baixinha, bota para dormir e assim...

Mônica: aí teria o texto deles.

No final da sessão, o clima de liberdade de expressão e de colaboração prevalece entre as partícipes, o que leva Fiona, depois de todas as considerações e análise sobre sua prática pedagógica, a afirmar:

Eu vim pensando que a minha prática ia ser analisada, não, que eu, ia ser analisada, mas eu vi que foi a minha prática. E quando eu vejo isso eu percebo que só se eu fosse uma péssima profissional para não reconhecer que eu estou saindo daqui enriquecida, como eu estou saindo.

Todas as ideias negociadas durante a reflexão crítica e favorecidas no momento da videoformação fizeram com que ocorresse a expansão de significados, pois, de acordo com exposto, houve a manifestação de mudanças de postura e compreensão teórica mais consistente sobre a prática desenvolvida por Fiona. Com isso, podemos perceber que a professora passa a compreender a prática pedagógica de outra forma, confirmando o que Vigotski (2000) defende, quando trata da dimensão transitória dos significados internalizados quando proporcionado ambiente colaborativo, reflexivo e crítico.

No próximo item, analisaremos a prática da professora Tigrão.

2.1.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE TIGRÃO

Para o estudo da prática pedagógica realizada por Tigrão, selecionamos como foco da análise as ações interativas mantidas pela professora e seus alunos na aula filmada no dia onze de novembro de dois mil e oito (11/11/2008). O contexto da interação se deu na Escola Arco Íris²⁰ tendo como atores desse episódio a professora Tigrão e seus dezoito alunos entre cinco e seis anos da turma de Alfabetização, atualmente denominada de 1º ano do

²⁰ Escola da rede privada de Parnaíba que atende crianças de Educação Infantil ao Ensino Fundamental

Ensino Fundamental²¹. A duração da filmagem dessa aula foi de uma hora e quarenta e cinco segundos. Segundo a professora Tigrão, o objetivo da aula era trabalhar a leitura e a oralidade das crianças com base no gênero jornalístico. Apresentamos episódios da aula de Tigrão começando com o quadro 25.

<i>Episódio 1</i> <i>Atores</i>	<i>CONTEÚDO DA INTERAÇÃO</i>
Pesquisadora	Todos estão (professora e alunos) sentados no chão conversando. Após conversa informal com as crianças a professora pergunta:
T1 Tigrão	Eu tenho uma pergunta para vocês, onde vocês costumam se informar sobre as coisas que acontece em nossa cidade? No nosso país? Onde é? Onde é?
Pesquisadora	Crianças falam ao mesmo tempo
T2 Isabele	No jornal
T3 João	Na revista
T4 Mel	Na televisão
T5 Tigrão	Muito bem! Na televisão. Onde mais?
T6 Mel	No rádio.
T7 Tigrão	No rádio. Onde mais?
T8 Igor	No videogame
T9 Tigrão	No videogame tem notícia?
T10 Crianças	risos!
T11 Tigrão	Quem aqui tem a oportunidade de assistir jornal?
T12 Luiz	Eu.
T13 Heitor	Eu!
T14 Sara	Eu!
T15 Tigrão	Quem gostaria de dizer uma notícia assim bem para os colegas que aconteceu a nível nacional?
Pesquisadora	Todos as crianças falam e é incompreensível
T16 Heitor	O avião da gol...o avião
T17 Tigrão	Como é?
T18 Heitor	O avião da gol.
T19 Mel	A Eloá, a Eloá
T20 Tigrão	Sim. O caso da Eloá.
Pesquisadora	Todos as crianças falam e é incompreensível
T21 Tigrão	Quando fala o outro....Eu quero ouvir primeiro a idéia do Júlio, depois eu vou passando e ouvindo todo mundo.
T22 Júlio	Áudio Incompreensível
T23 Tigrão	E da nossa cidade, quem assiste o jornal da nossa cidade?
T24 Mel	Eu!
T25 Tigrão	Alguém tem alguma notícia recente de nossa cidade?

²¹ Neste relatório são consideradas crianças pertencentes a Educação Infantil aquelas que se encontravam na faixa etária de 0 até seis anos de idade. Em decorrência da promulgação recente da leis Lei 11.114, de 16.05.05 e Lei 11.274, de 06.02.2006 a criança de 6anos passou a ser incluída no ensino fundamental.

T26 Crianças	Áudio Incompreensível
T27 Sara	Quando eu tava indo pra casa com o papai eu vi um acidente de moto.
T28 Tigrão	É sempre a gente vê no jornal Costa Norte aqui de nossa cidade, notícias de acidentes
T29 Mel	Meu pai assistiu muito
T30 Crianças	Áudio Incompreensível
Pesquisadora	Todos as crianças falam e é incompreensível

Quadro 25: Episódio 1 – Levantamento dos conhecimentos prévios das crianças.

Fonte: Excerto da aula filmada dia 11/11/2008

No episódio 1 da aula da professora Tigrão, observamos que ela inicia o assunto proposto para ser discutido envolvendo as crianças na discussão, a partir de questionamentos **T1 Onde vocês costumam se informar sobre as coisas que acontece em nossa cidade? No nosso país? Onde é? Onde é?** Os questionamentos levantados por Tigrão desencadeiam nas crianças o interesse e a necessidade da participação no contexto da aula, como se verifica nos turnos: T2 Isabele **no jornal**, T3 João **na revista**, T3 Mel **na televisão** T6 Igor **no rádio**.

Nesse momento, observamos que Tigrão busca os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do tema que será tratado, o que mostra partir das ideias vigotskiana que afirma ser o conhecimento construção e produção social e histórica, e se dá processualmente e não de modo linear e acabado. As crianças não são vazias de conhecimentos e experiências.

Para a apropriação dos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, as crianças, no contexto educativo formal, precisam vivenciar momentos de atividade mental ativo/interativo. Portanto, a mediação que o professor faz a partir de sua linguagem argumentativa, “[...] permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento”, com isso, a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (NOGUEIRA, 2008, p.14).

Tigrão estimula a participação das crianças e dá vez e voz garantindo ambiente participativo e interativo, como se constata nos turnos: T11 **Quem aqui tem a oportunidade de assistir jornal?** T15 **Quem gostaria de dizer uma notícia assim para os colegas que aconteceu em nível nacional?** T23 **E da nossa cidade, quem assiste o jornal da nossa cidade?** Seu diálogo envolve questões do cotidiano e do contexto social mais amplo vivido pelas crianças, trazendo para contextos micro das suas vivências, fazendo-as exporem seus conhecimentos e informações, expandido o diálogo, sentidos e significados: T16 Heitor **O avião da gol...o avião** T18 Heitor **O avião da Gol** (referindo-se ao acidente aéreo do avião da gol ocorrido no dia 04 de agosto de 2008, o qual colidiu com o Legacy da

Embraer); T19 **A Eloá, a Eloá** (referindo-se ao caso do seqüestro e assassinato da adolescente Eloá Cristina por seu ex-namorado Lindemberg ocorrido no mês de outubro de 2008), T27 Sara **Quando eu tava indo pra casa com o papai eu vi um acidente de moto**, T29 Mel: **Meu pai assiste muito** (referindo-se aos casos de acidentes automobilístico freqüente na cidade de Parnaíba) notícias marcantes no meio jornalístico nacional e local.

Diante do que foi apresentado, percebemos que a mediação usada por Tigrão, no processo interativo com as crianças de sua sala de aula, proporcionou discussão coletiva em que todos tinham espaço para falar e expor suas idéias. Sua linguagem colaborativa incitava, por meio de questionamentos, as crianças a compartilharem significados sobre o objeto da discussão. Ao trazer para discussão questões reais e significativas, desencadeia coerência de raciocínio entre os interlocutores em que se mantém o fio condutor da discussão, o que mostra ter havido desenvolvimento na prática interativa realizada na sala de aula da referida professora, conforme propõe Pontecorvo (2005).

Ainda analisando a aula da professora Tigrão, apresentamos o episódio 2:

<i>Episódio 2</i> <i>Atores</i>	<i>CONTEÚDO DA INTERAÇÃO</i>
Pesquisadora	A professora Tigrão mostrando um jornal impresso, pergunta:
T45 Tigrão	Olha! Deixa eu falar. Quem consegue ver o nome desse jornal?
T46 Isabele	Meio Norte.
T47 Crianças	Meio norte
T48 Tigrão	Jornal Meio Norte. Quem recebe esse jornal em casa e que o papai lê?
T49 Crianças	Eu não.
T50 Mel	Eu recebo.
T51 Tigrão	Muito bem pessoal, esse jornal é muito legal e ele circula aqui no nosso Estado.
T52 Crianças	Áudio Incompreensível
T53 Tigrão	Eu queria que vocês lessem pra mim aqui as manchetes. Todas às vezes que vocês verem essas letras bem grande no jornal, essas são as manchetes.
T54 Crianças	Áudio Incompreensível
T55 Tigrão	Olha! Eu só queria que vocês lessem isso aqui.
Pesquisadora	As crianças fazem a leitura da manchete
T56 Crianças	Áudio Incompreensível
Pesquisadora	A professora lê uma manchete do jornal e pergunta:
T57 Tigrão	Olha! Traficantes cercam DP com bocas-de-fumos. O que vocês entendem por traficantes?
Pesquisadora	Vários alunos pedem para falar e um se sobressai na explicação.
T58 Vinícios	É umas pessoas que matam pessoas, que fumam...
T59 Tigrão	que vende drogas...
T60 Felipe	...Que fuma maconha, que usa cocaína....eles também usam armas...

T61 Tigrão	Certo. O jornal é dividido em várias partes, nós vamos ter as notícias sobre cultura, esportes, da política (esse aqui não está completo viu gente?) temos também os classificados, onde as pessoas vão quer comprar e vender alguns imóveis e também tem a seção de diversão e entretenimento. Olha só que legal! No jornal a gente só encontra letras ou outras coisas?
T62 Crianças	Outras coisas.
T63 Luis	Tem figura.
T64 Tigrão	Nós encontramos fotografias. Que mais? Que mais?
T65 Junior	Fotografias em preto e branco.
T66 Tigrão	Muito bem. Fotografias em preto e branco. Que mais?
T67 Crianças	Fotografias.
T68 Tigrão	Símbolos.
Pesquisadora	A professora pede que as crianças voltem e sentem no formato anterior que era no formato de um círculo (desde o início da aula, sentados no chão formando um círculo)
T69 Tigrão	Eu vou lançar um desafio pra vocês. Ta bom! Nós já vimos que as notícias circulam toda hora ao nosso redor por meio da internet, da televisão, por meio do jornal através da es...
T70 Crianças	...crita.
T71 Tigrão	Eu trouxe alguns jornais, porque hoje nós vamos trabalhar com as notícias. Eu não vou distribuir um jornal pra cada um, eu vou distribuir assim, uma parte. Eu quero que vocês olhem bem, e selecione uma notícia que vocês querem ler. Por exemplo, vocês podem escolher essas manchetes grande, essas menores ou essas menorzinhas aqui. Selecione por conta própria [...]
Pesquisadora	A professora começa a distribuir os jornais e cada criança vai escolhendo o melhor lugar pra realizar a leitura silenciosa. Alguns permanecem no círculo e outros procuram as mesas da sala pra ler as notícias. Outros ficam bem dispersos empurrando outras crianças. A sala está bem agitada com as crianças folheando os jornais e lendo as notícias. Durante o trabalho a professora mostra se irritar um pouco com algumas crianças. Mas, logo retoma a discussão.

Quadro 26: Episódio 2 - Identificação das características do Jornal Impresso

Fonte: Excerto da aula filmada dia 11/11/2008

No episódio 2 da aula de Tigrão, notamos que a professora se aprofunda mais especificamente no objetivo de sua aula: trabalhar a leitura e a oralidade das crianças com base no gênero jornalístico. Apresenta considerações mais formais do gênero: T61 **Certo. O jornal é dividido em várias partes, nós vamos ter as notícias sobre cultura, esportes, da política - esse aqui não está completo viu gente? - temos também os classificados onde as pessoas vão querer comprar e vender alguns imóveis e também tem a seção de diversão e entretenimento**, mas sempre utilizando como estratégia mediadora a linguagem colaborativa T61 **Olha só que legal! No jornal a gente só encontra letras ou outras coisas?**

Na dinâmica interativa de Tigrão há predominância do favorecimento do diálogo sobre o que seja o jornal, e a negociação de sentidos a respeito do que é um jornal, expandido os significados das crianças a respeito desse gênero. Segundo Smolka e Góes (2008, p. 8):

O processo de internalização implica uma reconstrução individual das formas de ação realizadas no plano intersubjetivo, reconstrução essa que permite uma contínua e dinâmica do funcionamento individual. Nesse momento em que se elaboram as funções inter e intrapsicológicas, a criança vai aprendendo a organizar os próprios processos mentais e suas ações por meio de palavras e outros recursos semióticos.

Outro momento da expansão dos significados pelo grupo aparece quando a professora traz elementos novos para discussão ao ler e dar ênfase a manchete de jornal T57 **Olha! Traficantes cercam DP com bocas de fumos. O que vocês entendem por traficantes?** T58 Vinícius: **É umas pessoas que matam pessoas, que fumam...** T59 Tigrão: **que vende drogas...** T60 Felipe: **...Que fuma maconha, que usa cocaína...eles também usam armas...** Tigrão colabora com a ampliação e desenvolvimento dos conhecimentos sobre o significado de traficante, e explora ainda, as características e estrutura gráfica do jornal a partir da colocação de Luis no turno T63 **Tem figura**, T64 Tigrão **Nós encontramos fotografias. Que mais? Que mais?** T67 crianças: **fotografias**, T68 Tigrão: **Símbolos**. Contudo, denuncia como é difícil quebrar os laços arraigadas de nossas ações de antigas teorias expresso no final do turno T69 quando interrompe a fala [...] **es...** para que as crianças completem T70 **...crita**, hábito comum nos modelos de prática tradicionais. Segundo Enricone (2001, p. 52) não é nada fácil se desprender de antigos modos e costumes na ação pedagógica pois “[...] há ainda a influência do imobilismo, do conservadorismo e da resistência individual”. Por isso, a necessidade de permanente processo de formação que considere o professor reflexivo e aberto à colaboração com seus colegas.

No episódio 3 da aula de Tigrão, observamos:

<i>Episódio 3</i> <i>Atores</i>	<i>CONTEÚDO DA INTERAÇÃO</i>
T94 Tigrão	Uma pessoa que escreveu um livro, pegou um jornal qualquer assim, aí ela tirou xérox e ela colocou no livro uma reportagem do jornal tá! É essa reportagem que nós vamos ver agora.
Pesquisadora	A professora distribui a tarefa numa folha xerocada do livro para todas as crianças e após pergunta:
T95 Tigrão	Qual é a diferença dessa notícia para essas aqui do jornal?
T96 Igor	As letras.
T97 Tigrão	As letras, o papel que tá sendo utilizado...Eu queria que a minha amiga Mel lesse pra mim o que está escrito aqui bem em cima, para os outros colequinhas ouvirem bem

	altão!
T98 Mel	Enquanto você lê esta notícia, imagine a foto que poderia acompanhá-la?
T99 Tigrão	Vocês ouviram o que a Mel disse? Enquanto a gente lê, temos que procurar uma imagem que represente a cena. Continue.
Pesquisadora	A aluna Mel começa a leitura do título da notícia.
T100 Mel	Filho de coragem.
T101 Tigrão	Filho de coragem. O que vocês imaginam que trata essa notícia? Do que vai falar?
T102 Sara	De coragem.
T103 Tigrão	Vai falar de alguém que é
T104 Crianças	Corajoso.
T105 Tigrão	Vamos ler agora o que está escrito nessas letras aqui menores. Eu vou pedir para o Junior ler aqui para gente saber mais alguma coisa. Vai lá Junior.
T106 Junior	Incompreensível
Pesquisadora	Enquanto o aluno Junior ler, algumas crianças ainda conversam e a professora se irrita e chama atenção do aluno.
T107 Tigrão	Vocês ouviram o que o Junior falou? Quem já ouviu falar no Lucas Fittipaldi?
T108 Crianças	[...]
T109 Vinícius	Eu.
T110 Tigrão	Mas, quem já ouviu falar em Emerson Fittipaldi? Quem é o Emerson Fittipaldi?
T111 Vinícius	É o meu primo.
T112 Todos	Risos!!
T113 Tigrão	Tem o Emerson Fittipaldi seu primo mas tem outro Emerson Fittipaldi sem ser o seu primo. Ele é famoso, ele é uma celebridade.
T114 Ítalo	É da Formula 1!
T115 Tigrão	Pronto! O Ítalo chegou. Ele chegou no ponto. Ele é de Formula 1.
T116 João	Ele é um ex-piloto de Formula 1.
T117 Tigrão	Exatamente. Olha aí o outro completando. Porque ele saiu da Formula 1? Porque se chegou a uma certa idade que não dava mais pra cor...rer. Vocês acham que o Lucas Fittipaldi é o que do Emerson Fittipaldi?
T118 Heitor	Filho!
T119 Tigrão	O que está sendo dito que o Lucas Fittipaldi fez pro pai dele?
T120 Heitor	Falava do que aconteceu no avião...(incompreensível)
T121 Tigrão	Vocês querem descobrir o restante da notícia?
T122 Crianças	Sim.
T123 Tigrão	Aqui diz que o Lucas Fittipaldi protegeu o pai depois de uma queda de avião. Eu vou pedir para o meu amigo Enzo ler o primeiro parágrafo...
Pesquisadora	A professora se irrita com uma aluna que conversava. Enzo começa fazer a leitura.
T124 Enzo	Lucas Fittipaldi (incompreensível)
Pesquisadora	A professora interrompe solicitando que Enzo leia mais alto.
T125 Tigrão	Com licença Enzo. Leia mais alto.

Pesquisadora	Enzo faz a leitura e todos escutam atentamente. A professora ajuda a leitura em alguns momentos.
T126 Tigrão	Ponto! Pára bem aí Enzo. Até aqui a gente entendeu que o Lucas Fittipaldi tem quantos anos?
T127 Enzo	Seis.
T128 Tigrão	Ele estava andando com o pai de quê?
T129 Enzo	De avião.
T130 Tigrão	Como era o nome do avião?
Pesquisadora	As crianças ficam caladas.
T131 Tigrão	Olhem aqui, avião....Olhem no texto.
Pesquisadora	A professora leu algumas frases do texto e para. As crianças continuam lendo tentando achar o nome do tipo de avião.
T132 Isabele	Ultraleve.
T133 Tigrão	Muito bem. De ultraleve. Qual era o nome da cidade em que eles estavam?
T134 Crianças	Arara....raque. Araraque
T135 Tigrão	Araraquara. Qual foi o dia que aconteceu o acidente?
T136 Bia	Dia 7.
T137 Tigrão	Muito bem. Agora a Bia vai continuar. Vejam bem, o Lucas se machucou?
T138 Crianças	Não.
T139 Tigrão	Quem foi que se machucou na história? Quem foi?
T140 Crianças	O pai dele.
T141 Tigrão	O pai dele que se chama?
T142 Crianças	Emerson.
T143 Tigrão	O que fala mais o texto? Que o sol estava muito....
T144 Crianças	Quente.
T145 Tigrão	Que estava muito quente. Eles ficaram onde?
T146 Júlia	Na asa.
T147 Tigrão	Na asa do...
T148 Crianças	Do avião.
Pesquisadora	A professora solicita que outra criança leia a parte seguinte do texto e segue com a mesma estratégia de trabalho com o texto como das partes anteriores (perguntas sobre o que tratava o texto).
T149 Tigrão	Agora eu queria que meu amigo Samuel lesse de onde foi tirada a notícia.
Pesquisadora	As crianças conversam enquanto o aluno lê a referência do texto.
T150 Tigrão	Vamos ouvir pessoal.
T151 Samuel	Incompreensível
T152 Tigrão	Como é o nome da revista que foi tirada essa notícia?
T153 Samuel	Revista Zá
T157 Tigrão	De que ano.

T158 Samuel	1997
T159 Tigrão	1997. Vocês gostaram dessa notícia? Quem aqui teria coragem de fazer o que o Lucas Fittipaldi fez? Vejam que ele tinha mais ou menos a idade de vocês. O avião caiu e vejam só o que ele fez. Cuidou do pai dele até chegar o socorro.
T160 Crianças	Incompreensível.
Pesquisadora	A professora começa a perguntar a cada criança, se estivesse na situação do Lucas Fittipaldi o que faria. Cada um vai dando suas atitudes. Enquanto isso, uma criança pergunta pra professora.
T161 Vinícius	E você, o que faria?
T162 Tigrão	Eu! Eu vou ser bem sincera...eu vou dizer....vocês querem ouvir? Eu, do jeito que eu sou...eu ia chorar muito, mas eu ia deixar meu pai protegido igual o que Lucas fez.
Pesquisadora	A professora encerra esse momento da aula explicando a tarefa de classe e dirige-se para frente do quadro, quando as crianças passaram a escrever.

Quadro 27: Episódio 3 - Leitura e interpretação de notícia jornalística

Fonte: Excerto da aula filmada no dia 11/11/2008

A professora Tigrão também trabalha nessa interação com os conhecimentos prévios das crianças sobre o título da manchete lido pela aluna Mel T100 **Filho de coragem** ao perguntar T101 Tigrão: **Filho de coragem. O que vocês imaginam que trata essa notícia? Do que vai falar?** Os alunos respondem tendo como referência os conhecimentos internalizados e o próprio título como fez Sara quando fala T102 **De coragem**. Para colaborar com a organização do pensamento das crianças e interpretação do texto Tigrão: T103 **Vai falar de alguém que é...** as crianças respondem T104: **Corajoso**. Tigrão provoca um diálogo problematizando questões sobre o conteúdo da leitura e levanta várias perguntas encaminhando o levantamento de hipóteses: T107 [...] **Quem já ouviu falar no Lucas Fittipaldi?** T110 **Quem é o Emerson Fittipaldi? Mas, quem já ouviu falar em Emerson Fittipaldi?** No decorrer da interação, as crianças participam da discussão com suas hipóteses sobre quem seria o Emerson Fittipaldi, até se chegar de fato ao Emerson Fittipaldi desejado T114 **é da Formula 1!** T116 **João Ele é um ex-piloto de Formula 1**. Tigrão prossegue com os questionamentos T117 [...] **Vocês acham que o Lucas Fittipaldi é o que do Emerson Fittipaldi? T118 Heitor: Filho!**

A linguagem colaborativa de Tigrão provocou discussão conjunta do grupo de forma que todos estavam interessados em resolver o problema e atingir o objetivo da discussão: saber quem é Lucas Fittipaldi e o que ele fez para ser considerado “Filho de coragem” (Título da Manchete). Com isso, cada vez em que os alunos participavam provocados pela professora ou pelo próprio interesse pela discussão, via-se o entusiasmo, a

satisfação e o orgulho das crianças em fazer parte do momento, de momentos de descoberta e aprendizado.

As significações produzidas no contexto da aula foram sendo expandidas e, desse modo, o raciocínio exteriorizado das crianças foi produzido de forma coletiva e coerente. Com a discussão, permitiu que o pensamento dos interlocutores fosse se desenvolvendo a ponto de se poder afirmar que ele é pertinente. Segundo Potencorvo (2005, p. 55), “[...] os processos interativos que são mantidos publicamente na troca com outros indivíduos são a base para qualquer competência que possa ser internalizada” pelas crianças.

Outro aspecto a ser ressaltado da prática pedagógica de Tigrão é a discussão sobre mudanças das regras usuais de participação no discurso escolar. Por exemplo, no turno T161 Vinícius pergunta para professora: **E você o que faria?** Nos modelos de interação clássica, o professor é quem detém o poder da fala e as crianças respondem de modo mecânico ou mediante sua autorização. No turno exposto, o aluno assume o papel de quem pergunta e questiona, motivando a professora a também participar da discussão e colocar o seu ponto de vista sobre a questão em foco. Observamos que na prática pedagógica de Tigrão, “[...] as perguntas “usuais” do professor são em parte subsidiadas por retomadas ou espelhamentos das intervenções dos alunos, por pedidos de explicação e por intervenções que enfatizam uma discordância eventual de posição”, esclarecimento e dúvidas. (PONTECORVO, 2005, p.68).

No item que segue, apresentamos as reflexões de Tigrão e demais professoras sobre a aula assistida na videoformação.

a) VIDEOFORMAÇÃO II - O espelho da prática pedagógica de Tigrão: reflexões intra e interpsicológicas.

Conforme ressaltamos, a reflexão crítica e a colaboração não são formas de pensar, sentir e agir inatas ao ser humano, mas resultados de processos sociais interativos sistemáticos que se concretizam nas experiências vividas e apropriação dos discursos de outros. Sendo assim, o espaço crítico e colaborativo criado nesta pesquisa proporcionou oportunidades diversificadas para que o grupo aprendesse a colaborar, especialmente nos momentos reflexivos promovidos pelas videoformações. Vale ressaltar, entretanto, que não é nada fácil a realização de reflexões que envolvem pares, devido ao complexo conjunto de sentimentos que atravessam o momento vivido, bem como por várias outras situações que podem impedir a realização da reflexão a contento. Exemplo de situações que fogem ao planejado é a falta de algumas partícipes nos dias de videoformação, ocorrido na sessão da

professora Tigrão no dia nove de outubro de dois mil e nove (09/10/2009) em que estavam presentes apenas as professoras Fiona, Chapeuzinho Vermelho e Kika (pesquisadora).

Na videoformação de Tigrão, após a apresentação do videotape de 30 minutos da aula filmada, a pesquisadora inicia a sessão esclarecendo a proposta de trabalho e explicando mais uma vez que o momento está aberto para reflexão e colaboração conjunta. É o momento da pesquisa e da formação feita com Tigrão a respeito da prática pedagógica. Abaixo a exposição da pesquisadora:

Kika: só relembrando. Esse momento é para gente refletir criticamente sobre a nossa prática, para saber como a gente faz, ou de uma certa forma ter mais clareza sobre como fazemos [...]. Então, vocês tem a liberdade de questionar, pedir explicações sobre o que não entendeu, o que não ficou claro. Discordar de alguma idéia, fiquem bem a vontade pra falar. Tanto no sentido de compreensão ou para discordar como deveria ter sido feito diferente, algo dessa natureza. O espaço está aberto...

O primeiro ponto levantado na videoformação de Tigrão foi apresentado por Fiona, que aborda a participação dos alunos. A questão havia sido levantada na discussão ocorrida na sessão de videoformação anterior que ocorreu a partir da aula de Fiona. Inclusive, foi o momento de maior conflito vivenciado pelo grupo. Em alusão a questão da participação dos alunos na aula de Tigrão, o diálogo produzido pelo grupo foi iniciado com as colocações de Fiona:

Fiona: em geral as crianças têm muito medo de falar, de expressar....

Tigrão: olha só, para eu dar uma aula dessa aí, é uma zuada tão grande que você pensa que é bagunça....

Fiona: ... mas não é. A gente percebe que eles todos participam e não tem medo de falar. É algo coerente, e a coisa mais legal de se ver é essa coerência.

Observando a aula de Tigrão, Fiona visualiza o contexto interativo em que há participação ativa dos alunos durante a aula e confronta com a sua própria prática. Com a situação, a discussão gira em torno da prática pedagógica que promove a participação dos alunos. Os aspectos levantados pelas colaboradoras tornam-se pertinentes ao grupo, provocando a ampliação de sentidos e o compartilhamento de significados, ideias que passam a ser confrontadas com os estudos realizados das teorias. Nesse sentido, na videoformação de Tigrão, Fiona menciona questões fundamentais para uma aula interativa que promove o desenvolvimento como, por exemplo, ressalta a importância da liberdade de expressão das

crianças, **a gente percebe que eles todos participam e não tem medo de falar.** Essa colocação foi importante para provocar a reflexão, de que é necessário haver participação para que seja possível negociar, compartilhar e internalizar significados e conceitos na prática pedagógica desenvolvida na escola.

Para prosseguimento da sessão de videoformação, seguimos com a sistemática de organização da discussão, solicitando que Tigrão refletisse a respeito da aula que ministrou, apresentando as suas impressões pessoais para o grupo, o que Tigrão descreve como:

Tigrão: Bem... a aula aconteceu no dia 11/11/2008 na escola Arco Íris, rede privada da cidade de Parnaíba-PI. O nível da turma era alfabetização, hoje chamado primeiro ano, composta por ... se não me falha a memória dezoito alunos, com a faixa etária de cinco a seis anos. Essa aula foi elaborada objetivando trabalhar a leitura, oralidade e análise lingüística, trecho recortado na filmagem. Mas, o foco maior mesmo, era trabalhar a leitura e oralidade com base no gênero jornalístico. O conteúdo foi sendo apresentado **conforme o depoimento das crianças** e as notícias que circulam no mundo, Brasil e na cidade natal. Realizei atividades coletivas e individuais, sempre tendo o cuidado de orientar, estimulando a competência de cada um. **As dúvidas eram compartilhadas com todos, que emitiam opiniões tentando colaborar com o processo de ensino e aprendizagem.** Acredito que todas as etapas da aula contribuíram para aprendizagem do aluno que tiveram **liberdade de expressão e interagiram naturalmente** frente aos questionamentos surgidos no decorrer dos debates. Quer dizer, as aulas sempre são dessa forma. Nunca começo a aula mostrando o conteúdo logo, sempre começo instigando, tentando saber o que eles têm de conhecimentos prévios acerca daquele assunto que nós vamos estudar. Atualmente, eu estou com essa mesma turma. Hoje, para você dá aula nessa turma você tem que ter muito posicionamento porque eles são muito questionadores, muito questionadores. Na hora que você lança um questionamento, um debate para eles, todos querem falar ao mesmo tempo, **todos querem estar colaborando com o processo da aula.** Eu gosto, apesar que tem hora que a gente tem a impressão que está perdendo o controle, porque tu imagina que ta perdendo o controle, porque é tanto menino falando ao mesmo tempo...

Para colaborar com a reflexão de Tigrão e das demais professoras, solicitamos que nos dissessem se os objetivos da aula haviam sido atingidos. O diálogo retrata o momento das colocações das partícipes:

Kika: Tigrão, você falou...qual era mesmo o seu objetivo?

Tigrão: o meu objetivo real nessa aula era desenvolver a oralidade e a leitura por meio do texto jornalístico. Eu queria trabalhar o gênero textual, que era a notícia de jornal.

Kika: Conseguiu atingir o objetivo dessa aula?

Tigrão: eu consegui mostrar para eles que as notícias poderiam surgir por meio...de...de... da televisão...

Fiona: porque eles falaram das notícias atuais, do caso da Eloá, né!

Tigrão: porque primeiro eu fui colocando de onde foi que eles tiraram as notícias que eles viram, aí eles foram para vida deles, pegaram notícias onde? nos jornais, na televisão, alguns citaram exemplo, num foi? Depois foi que eu passei a notícia impressa pra trabalhar a leitura que era o gênero. O gênero que eu queria passar para eles, mostrando que existia outras formas da gente se informar além da televisão, por meio da escrita, do texto jornalístico. Daí eu focalizei a notícia.

A fala sobre os objetivos da aula de Tigrão fez-se necessária para que a partícipe pudesse - após a descrição da aula feita com olhar distanciado da prática, individualmente - informar as razões e os motivos que a levaram a agir daquela e não de outra forma. Ao explicar sobre os objetivos da aula, mostra que houve a preocupação em desenvolver a aula de maneira significativa, partindo do contexto real. Portanto, a prática pedagógica de Tigrão acontece tendo como referência a realidade concreta que se vive. Essa questão demonstra as bases sócio-históricas que sustentam a prática da professora.

Para Pontecorvo (2005), os objetivos educacionais são alcançados, sobretudo, por meio dos discursos que ocorrem nos contextos interativos escolares, pois é fazendo uso da palavra que o professor atua na zona de desenvolvimento proximal, dando a escola seu verdadeiro status, que é promover “[...] contexto de interação e de discurso no qual tem lugar modalidades de funcionamento interindividual que tornam possível *novas* definições da situação e por, intermédio delas, também processos reais de construção de conhecimentos” (PONTECORVO, 2005, p. 83).

Continuando a sistemática de organização do pensamento reflexivo, a pesquisadora levanta a questão que faz Tigrão informar:

Kika: Assim Tigrão, na tua aula, como foi a tua participação? A tua postura e a postura dos alunos?

Tigrão: a minha postura foi num sentido, porque assim, eu tinha um foco, eu tinha um objetivo a atingir que era mostra pra eles a questão do gênero textual, e como eu trabalho os gêneros textuais nas aulas, em cada aula eu tenho que puxar o gênero que eu quero deles, pra depois chegar na temática. Então, a minha postura foi de mediadora, eu me considero que fui mediadora desse processo porque, eu fui pegando o que eles tinham para me dar...

Nesse momento Tigrão assume que a prática utilizada medeia os conhecimentos produzidos pelas crianças. A estratégia do uso da linguagem oral com frequência durante todo momento da aula assegura a mediação por meio da linguagem colaborativa ocorrida nos

momentos de intervenção da professora, como se pode observar nos episódios apresentados anteriormente. Segue o diálogo:

Kika: e o papel deles, das crianças?

Tigrão: o papel deles, é pensar sobre aquilo que estava sendo colocado e lançar as respostas para que os conteúdos fossem,... acontecessem. O papel deles era interagir [...]

Tigrão aponta a importância da interação como fator necessário para aprendizagem dos alunos. A colocação da professora reforça para o grupo que “[...] a frequência com que as crianças em idade pré-escolar na interação entre pares entram em confronto, sugere que, na “cultura dos pares”, a discordância não é um movimento conversacional a ser evitado”, mas ao contrário, precisa ser favorecido para que surjam formas de reformulação, co-construção e produção contínua de novos significados. (PONTECORVO, 2005, p. 76, grifos da autora)

Prosseguindo a discussão, a pesquisadora pergunta:

Kika: Com relação ao conhecimento. Como foi trabalhada essa relação?

Tigrão: **eu acho que o conhecimento foi construído**, foi construído aos poucos.

Kika: O que lhe faz pensar que o conhecimento foi construído? Onde mostra isso? Que episódio mais ou menos mostra isso?

Tigrão: eu digo assim...o conhecimento foi construído aos poucos, eu fui puxando aos poucos e fui mostrando o que eu queria, o foco da aula foi surgindo de acordo com o que eles iam dizendo, porque eu acredito assim, que quando...Eu acho que o conhecimento...pra existir esse conhecimento, a gente precisa, a gente tem que interagir com o conhecimento, debater com o que está sendo colocado, para lá na frente eu ser capaz de compreender esse conhecimento.

Fiona: **eu gostei daquela hora em que você falou sobre as notícias**. Sobre a notícia do Emerson Fittipaldi. Você colocou assim: - Eu como sou medrosa, ia chorar. A maioria das crianças que estavam ali, iam talvez ter essa mesma reação, mas muitos deles não diziam, né!

Tigrão: não teriam coragem.

Fiona: e **quando a professora mostra o seu medo, porque era pra eles se sentirem igual a professora**.

A professora, ao pensar **o conhecimento foi construído**, evidencia a compreensão de que o desenvolvimento do aluno na escola não é algo pré-estabelecido ou determinado pela transmissão do professor, mas em contextos sociais interativos em que são externados sentidos e significados dos alunos que poderão ser reformulados, expandidos e transformados.

Ficou bem clara, para Fiona, a oportunidade de igual vez e voz de todos que participam da aula de Tigrão. A professora coloca **“eu gostei daquela hora em que você falou sobre as notícias”**, expressando que **“quando a professora mostra o seu medo, porque era pra eles se sentirem igual a professora”**. A oportunidade de ter vez e voz em processos interativos é essencial para que práticas pedagógicas colaborativas possam ocorrer. Tigrão ao responder se colaborou com seus alunos, afirma:

Tigrão: eu colaborei completamente, por meio da linguagem. Eu fiz uso da linguagem. Vocês perceberam que a aula todinha foi fazendo uso da linguagem. Ai eu me lembrei que a Kika colocou no encontro passado, da importância da linguagem. Vocês perceberam a importância da linguagem no processo de conhecimento? De aquisição do conhecimento? Eu fiz uso 100% da linguagem pra comandar, pra direcionar, digamos assim....a aula toda e quem estava...eu fazia uso da linguagem, eles faziam uso da linguagem, buscando aonde? Lá no meio social deles. Porque eles trazem pra dentro da escola é o que eles vivenciam lá e, eu fiz uso totalmente da linguagem. O recurso do jornal, entrou como recurso visual, gráfico, porque eu tinha que mostrar, mas, o conhecimento todo...na hora da leitura interpretativa totalmente. [...] Se todos os professores de educação infantil fizessem isso, questionasse as crianças, fizesse as crianças pensar sobre o que ta sendo aprendido...

Para levantar questões de natureza política, a ação reflexiva de confrontar possibilitou que a professora Tigrão pudesse refletir e perceber se está agindo coerentemente com o que acredita ter como bases teóricas. Sobre essa discussão, selecionamos o enunciado:

Kika: nesse caso aí Tigrão, que tipo de homem, de pessoa você acredita está formando, nessa perspectiva?

Tigrão: Eu estou formando pessoas, autônomas, críticas, cidadãos conscientes do seu papel na sociedade. Capaz de opinar, de discordar, entendeu?

Quando Tigrão elenca as características do tipo de homem que almeja para sociedade, denotamos relação coerente com as atitudes desenvolvida com seus alunos na prática pedagógica de sala de aula. Isto é, na ação real, a professora pratica com as crianças o tipo de formação ao qual se propõe desenvolver.

A ação da professora é atividade em que os motivos e significados do trabalho que realiza na escola se integram atendendo à função do processo de escolarização. Nesse sentido, Basso (1998, p.29) menciona que os professores bem-sucedidos são aqueles que “[...] com uma formação adequada que inclui a compreensão do significado de seu trabalho e que, encontrando condições objetivas ou lutando muito por elas, [...] concretizam uma prática mais eficiente e menos alienante.” (BASSO, 1998, p.29)

Confrontando o discurso de Tigrão com algumas atitudes adotadas, perguntamos:

Kika: certo. Mas eu queria ver...em vários trechos da aula e que muitos fazem, mas eu gostaria de saber a sua opinião. O que achou do que viu. Em vários momentos, você se aborrece, com as crianças. O que você pensa disso quando viu?

Tigrão: com a agitação deles?

Kika: sim.

Tigrão: isso aí é da minha natureza, eu sou assim mesmo. Quando eu me vi eu achei muita graça, porque eu sei que eu sou assim. Eu já tenho me trabalhado muito e a Kica me conhece, eu tenho trabalhado isso e não é de agora não. Trabalho em uma escola montessoriana, mas eu não tenho a didática montessoriana. Eu sou a professora aloprada, é verdade. E realmente tem certo momento que.... não adianta [...] se você não tiver no comando de forma a disciplinar, você não faz uma aula...

Fiona: é.

Chapeuzinho Vermelho: é realmente.

Tigrão: pega aquele que está interrompendo e diz assim: - vamos colaborar....vamos colaborar por favor. Minha relação com eles....quem não conhece pensa que eu estou brigando com eles demais, mas não é. Minha relação é muito mãezona, eles brincam comigo e tudo mais. Mas quando eu assisti, eu pensei, vão ter essa impressão Kica, da grosseria, de eu estar sendo grosseira.

No compartilhamento, a professora concorda com a observação de que se irrita com as crianças, mas explica que essa forma de agir, às vezes, é necessária para manter o controle da turma e conduzir a aula. O argumento foi aceito pelas demais partícipes que concordam com as atitudes de Tigrão. Vejamos no diálogo como a professora justifica o seu ponto de vista, que não é questionado pelo grupo:

Kika: sentiu isso Chapeuzinho Vermelho? (referindo-se a atitude de Tigrão)

Chapeuzinho Vermelho: não. Eles pareceram muito chameguntos com a professora. Se eles achassem isso, eles não chegariam nem perto.

Tigrão: eles são assim.

[...]

Tigrão: eu só queria deixar claro que a sala não é perfeita, eu não sou perfeita, eu também dou corretivo nos meninos. Porque assim minha gente, na hora de uma aula dessas... se você ficar muito melozinha, não funciona não. Porque também tem menino que quer bagunçar.

No momento de confronto da prática de Tigrão, outro ponto foi observado e questionado pela pesquisadora:

Kika: [...] Existe uma postura muito freqüente quanto a leitura, por exemplo, posso até não estar usando o exemplo correto, ba, be, bi, bo... bu, e a gente pede que a criança fale do mesmo jeito. A gente cria um hábito na sala de sempre ficar fazendo assim e ouvir o aluno responder. A Tigrão também tem um traço nesse sentido...não do ba, be, bi, bo, bu

Fiona: ... mas fazendo uma comparação....

Kika: ... mas de completar a frase.

Fiona: é um vício de professor.

Tigrão: mas é porque eu venho de toda uma... de um processo....

Kika: vai falar, por exemplo, do Bra...

Kika, Tigrão e Fiona: ...sil.

Tigrão: praticamente já dá a indução na resposta.

Kika: quer dizer, mesmo a gente vendo vários pontos que a Tigrão coloca com muita propriedade, a questão da importância da interação, a gente ainda vê....

Tigrão: ainda tem traços...

Fiona: porque é difícil....

Kika: a gente traz esses vícios e não se pode dizer assim...abominar...o tradicional, porque a gente se constituiu a partir desse modelo tradicional....

Tigrão: e a gente ainda tem muitas características dessa prática.

Kika: compreender que isso é um processo natural. Mas o que seria ideal, é a gente reconhecer esses aspectos e tentar....

Fiona: ...fazer a mudança.

Nesse diálogo, as partícipes desenvolvem e compartilham o mesmo pensamento, pois na conversação uma partícipe complementa o pensamento da outra de forma que resulta

em pensamento co-construído a respeito da observação da linguagem usada em alguns momentos por Tigrão na aula. (PONTECORVO, 2005). Esses complementos de fala, de pensamentos, as lacunas deixadas em aberto, (aparece no diálogo com o símbolo /.../ de três pontinhos) mas, compreendidas, demonstram que o grupo estava envolvido no processo reflexivo e colaborativo. Como resultado do processo interpessoal permitido na videoformação, a pesquisadora, (Kika), Fiona e Tigrão discutem sobre vícios de linguagem cristalizados na prática dos professores e Tigrão avalia:

Tigrão: eu faço muito isso. Kika, eu tenho feito muito isso e eu consigo identificar essa falhas. No dia-a-dia mesmo às vezes eu digo: - puxa vida como é que eu fiz uma ação dessas, logo eu que defendo que não é pra fazer uma ação dessas, eu que defendo que não é pra fazer um negócio desses - ai eu entro em choque.

O sentir-se angustiada, vivendo o conflito, é condição para que se criem novas formas de pensar, sentir e agir. Nesse sentido, Tigrão reflete criticamente, ampliando suas significações a respeito do seu fazer pedagógico, destacando a processualidade que vive quando se trata em adotar certa postura na aula e enfatiza que está em permanente aprendizado. No trecho abaixo coloca:

Tigrão: [...] É como eu digo para vocês que eu ainda estou em processo. Hoje, eu digo que estou segura em aplicar, porque eu sei que o resultado é positivo, mas ainda eu me considero em processo de aprendizado. Porque tem momentos também, que eu me sinto perdida, ainda hoje.

Com relação ao uso do poder na sala de aula, perguntamos para Tigrão o que ela pensa sobre a questão, o que resulta em processo dialógico realçado no episódio 03 de sua aula:

Kika: ok. Com relação a poder. Quem teve o poder na sua aula?

Tigrão: ...na aula se eu for colocar...realmente foi meu, eu estava no poder...mas eles participaram.

Kika: vocês concordam?

Chapeuzinho Vermelho: eu achei

Kika: Fiona?

Fiona: eu achei, não...

Tigrão: eu achei que eu estava no poder, porque eu estava mediando, estava puxando, mas eu também acho que eles participaram.

Fiona: mas eu acho que era na posição de mediadora. O poder ali só foi na hora da indisciplina. Quando surge a indisciplina, mas eu aceito muito fácil o modo dela falar, porque quando se tem uma turma grande, quando se trabalha com várias crianças assim, alguém tem que puxar o freio.

Kika: Deixa eu refazer a minha colocação. O poder foi compartilhado?

Fiona: com certeza.

Tigrão: o poder foi compartilhado, isso aí foi.

Kika: vocês lembram de algum evento em que o poder não ficou só com Tigrão?

Chapeuzinho Vermelho: quando eles participaram, interagiram.

Kika: mas até o momento de interagir eles...é uma indução quando você pergunta o que é isso? O poder ainda está nas mãos da professora. Mas teve outros momentos em que o poder esteve compartilhado.

Fiona: quando as crianças vão fazer a leitura em voz alta...

Chapeuzinho Vermelho: quando eles próprios tinham as informações deles.

Kika: bem no finalzinho e a Fiona já havia feito essa colocação...uma aluna da Tigrão havia perguntado pra ela o que ela havia sentido, qual a emoção dela? Quer dizer, quem é que pergunta na sala?

Fiona: é o professor.

Tigrão: é verdade.

Kika: se a gente diz que um aluno automaticamente, por iniciativa própria, que ele mesmo quis perguntar e uma pergunta contextualizada com a discussão, ele teve o poder da fala.

Segundo a professora, Tigrão deteve o poder na condução da aula, pois, **...na aula se eu for colocar...realmente foi meu, eu tava no poder...** Contudo, ressalta que houve envolvimento das crianças na aula pois afirma que **eles participaram**. Entretanto, mesmo Chapeuzinho Vermelho concordando com as impressões de Tigrão, Fiona discorda e coloca **eu achei, não...** ressaltando inclusive, de acordo com o que assistiu no vídeo, ela foi mediadora. A observação de Fiona desencadeia no grupo reflexões que esclarecem e ampliam as significações do grupo a respeito do uso do poder na sala de aula.

Compreendendo o papel do pesquisador em determinada Pesquisa Colaborativa como aquele que não aponta defeitos da prática do partícipe, mas partilha pontos de vista de forma que o próprio partícipe reflita criticamente com o grupo sobre sua ação didática e

assuma riscos na negociação dos significados (MAGALHÃES, 2004), propomos o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico de Tigrão, provocando o alargamento da capacidade de reconstruir no plano psíquico as práticas desenvolvidas no plano real, o que implicou questionar a professora, levando-a pensar sobre o que poderia fazer para agir diferente nas próximas situações interativas aos quais conduziria nas escolas. O enunciado abaixo foi selecionado para demonstrar como ocorreu esse diálogo:

Kika: então como faria diferente?

Tigrão: Eu faria novamente... buscar deles o que eles já sabiam sobre o que eles teriam que ler, a abordagem eu faria da mesma forma, a abordagem em si...do diálogo...

Kika: mas da atividade em si...da sua prática?

Tigrão: da atividade, depois que eu fui olhar... como é que pode! **eu fiz uma tarefa toda original sobre o jornal e de repente eu ponho sim uma manchete de jornal, mas eu fui pra uma folhinha**, que eles poderiam te recortado aquela manchete deles e cada um poderia botar num quadro, porque eles já estavam naquela fase de tirar do quadro, poderia ter pedido que cada um escrevesse sua manchete, pinte os espaços em branco entre as palavras da manchete, quantas palavras tem na sua manchete? alguma coisa assim, dentro da manchete que eles viram. E a questão da ação, da postura, da crítica de dar praticamente a resposta, eu dava a metade da palavra e eles completavam o resto, eu tentaria tirar isso também.

A linguagem da reflexão crítica possibilitou que Tigrão visualizasse sua prática, avaliasse e reconstruísse sua ação. Pois, segundo a professora, sua aula poderia ter acontecido de maneira mais significativa **eu fiz uma tarefa toda original sobre o jornal e de repente eu ponho sim uma manchete de jornal, mas eu fui para uma folhinha**. Coloca que poderia ter trabalhado com as mesmas manchetes lidas pelas crianças em vez de entregar uma nova manchete em uma estrutura diferente. Quanto à postura da prática, menciona que tentaria mudar o vício de falar a metade da palavra para deixar as crianças completarem o restante.

Com relação a forma como falou com algumas crianças, a pesquisadora questiona:

Kika: com relação a forma que falou com as crianças?

Tigrão: Pode parecer...(risos) mas quem me conhece sabe que eu não sei diminuir o tom de voz. **Meu tom de voz é esse, grave, não é?! E quando eu assisti, a impressão que eu tive era que aquele tom de voz tava assim, muito mandão, mas é o tom de voz que é daquele jeito, não tem como mudar**. Não muda não, porque eu não consigo baixar meu tom de voz, o tom é bem grave!

Com relação a essa questão, a professora sente mais dificuldade para mudar, pois, segundo Tigrão, envolve estrutura de natureza bio-física: **meu tom de voz é esse grave, não é!? E quando eu assisti a impressão que eu tive era que aquele tom de voz estava assim muito mandão, mas é o tom de voz que é daquele jeito, não tem como mudar.**

Diante do exposto, Tigrão mostrou desenvolver na prática docente, várias características da prática de colaboração, como as seguintes: interagiu, argumentou, proporcionou condições para que as crianças tivessem igual oportunidade para falar e serem ouvidas umas as outras, compartilhou o uso do poder na sala. Isso mostra que os conhecimentos produzidos durante a videoformação possibilitaram que os significados da prática pedagógica fossem ampliados, não só por ela, mas também por todas partícipes que estavam presente.

Tigrão ao partilhar seu fazer pedagógico refletiu a respeito do que pensa, diz e faz na sala, também partilhou experiências e mostrou alternativas da prática pedagógica na educação infantil. Ao assistir a prática pedagógica de Tigrão, Fiona e Chapeuzinho Vermelho passaram a conhecer outras formas de realizar a ação docente. Nesse sentido, o compartilhamento da prática pedagógica promoveu reflexões críticas e mudanças na forma de pensar, base psíquica essencial para mudanças na forma de agir.

A seguir, analisaremos a prática de Chapeuzinho Vermelho.

2.1.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE CHAPEUZINHO VERMELHO

A filmagem da aula da professora Chapeuzinho Vermelho aconteceu na Escola Municipal de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho, no turno tarde do dia dez de novembro de dois mil e oito (10/11/2008), sendo os atores do episódio da aula a professora Chapeuzinho Vermelho e seus oito alunos de quatro anos de idade da turma do Infantil IV²². A duração da filmagem da aula foi de uma hora e quarenta e cinco segundos. Segundo a professora Chapeuzinho Vermelho, a aula tinha como objetivo retratar os elementos que as crianças viam no caminho da escola, conteúdo de Natureza e Sociedade. Nos quadros 28, episódios da aula:

²² Denominação estabelecida pela Secretaria de Educação Municipal de Parnaíba aos níveis de ensino da Educação Infantil de sua rede- Infantil III, Infantil IV, Infantil V.

<i>Episódio 1</i> <i>Atores</i>	<i>CONTEÚDO DA INTERAÇÃO</i>
Pesquisadora	A professora inicia a aula com a acolhida das crianças. Elas estão sentadas em uma única mesa e a professora conversa informalmente com as crianças perguntando:
T01 Chapeuzinho Vermelho	Boa tarde!
T02 Crianças	Boa tarde!
T03 Chapeuzinho Vermelho	Hoje é segun-da.....
T04 Criançasfeira
T05 Chapeuzinho Vermelho	Hoje é segunda-feira, dia da semana, dia 10 do mês de no....
T06 Criançasvembro
T07 Chapeuzinho Vermelho	Do ano de dois mil....e....
T08 Criançasoito
T09 Chapeuzinho Vermelho	Então vocês vieram muito contentes...lindos...cheirosos....Quem escovou os dentinhos?
T10 Crianças	Eu!
T11 Chapeuzinho Vermelho	Quem caprichou na tarefa?
T12 Crianças	Eu!
T13 Chapeuzinho Vermelho	Você Judite? Fez a tarefa? E você João? Quem fez a tarefinha sem dá trabalho para a mamãe?
T14 Crianças	Eu!
T15 Chapeuzinho Vermelho	Palmas para quem fez a tarefa direitinho.
	(...)
T16 Chapeuzinho Vermelho	Quem foi dormir cedo aqui? Alguém lembra?
Pesquisadora	As crianças ficam caladas. A professora não tendo resposta esclarece a pergunta dizendo:
T17 Chapeuzinho Vermelho	Quando a gente dorme cedo a gente acorda bem...disposto né?
T18 Crianças	Uhum!
Pesquisadora	As crianças enquanto conversam com a professora desenham.

Quadro 28: Episódio 1 – Acolhida das crianças na sala de aula de Chapeuzinho Vermelho

Fonte: Aula filmada em 10/11/2008

No episódio da aula de Chapeuzinho Vermelho, observamos o diálogo de acolhida feito por ela com as crianças. Constatamos que a professora pergunta: T09 [...] **Quem escovou os dentinhos?** T13 **Quem caprichou na tarefa?** T13 **Você Judite? Fez a tarefa? E**

você João? Quem fez a tarefinha sem dá trabalho pra mamãe? e as crianças respondem: T 10, T 12, T 14 **eu!**. Podemos evidenciar no diálogo entre professora e alunos, que a interação mantida nessa relação não estimulou o raciocínio das crianças, tendo em vista a maneira mecanizada de realização, isto é, professor pergunta e crianças respondem. Esse tipo de linguagem utilizada por Chapeuzinho Vermelho, segundo categorias de análise para linguagem usada na mediação da prática pedagógica, é classificada como linguagem operativa, pois as solicitações feitas pela professora não apresentam contextualização com o que as crianças no momento fazem. Notamos, ainda, indiferença das crianças para com as perguntas da professora. É necessário ressaltar que as crianças, durante o episódio apresentado mantiveram-se concentradas na tarefa de desenhar. Às vezes, nem mesmo levantaram a cabeça para responder os questionamentos.

Para Pontecorvo (2005, p.67), a conversação em sala de aula onde há típica seqüência de pergunta do professor e resposta do aluno não é considerada como interação verbal que favorece “[...] a construção de novos conhecimentos e muito menos a contraposição dos pontos de vista” dos pares. No contexto da interação, a mediação em que a linguagem não estimula desenvolvimento social, cognitivo, afetivo não é considerada, portanto, linguagem produtiva.

Além da linguagem operativa usada pela professora - seqüência de solicitações e questionamentos sem nenhuma razão significativa para o aprendizado das crianças – e a utilização da linguagem da repetição e complementação da fala T3 **Hoje é segun-da.....** T4 Crianças: **...feira**, são formas de linguagens utilizadas na interação que não estimulam potencialidades. Em geral, esses procedimentos acabam por criar dependência no raciocínio das crianças e o hábito da repetição de resposta em vez da sua criação.

A interação mantida nesse momento da aula pela professora Chapeuzinho Vermelho, portanto, não promoveu o desenvolvimento das crianças quanto à modificação e ampliação do pensamento e da linguagem, isto é, não favoreceu a expansão de sentidos e significados (VIGOTISKI, 2001).

Em outro episódio, verificamos:

<i>Episódio 2</i> <i>Atores</i>	<i>CONTEÚDO DA INTERAÇÃO</i>
T32 Chapeuzinho Vermelho	[...] Quem veio de casa bem forte?
T33 Crianças	Eu

T34	Chapeuzinho Vermelho	E quem veio enxergando direitinho?
T35	Crianças	Eu
T36	Chapeuzinho Vermelho	Então vocês encontraram muita coisa no caminho, não encontraram?
T37	Crianças	Sim
38	Chapeuzinho Vermelho	Tatiane, diga o que você encontrou?
	Pesquisadora	A aluna Tatiane não responde
T39	Chapeuzinho Vermelho	Hoje nós vamos falar disso, sobre as coisas que vocês encontram pelo caminho. Desde quando vocês saíram de casa até aqui na nossa escolinha. O Carlos Eduardo já pensou, pensou e viu o quê?
T40	Carlos Eduardo	Carro
T41	Chapeuzinho Vermelho	Viu também o sol, o sol estava bem forte demais. E você Judite encontrou o quê mesmo?
T42	Judite	Cerca
T43	Chapeuzinho Vermelho	Há encontrou uma cerca, muito bem. O que mais?
T44	Judite	Casa
T45	Chapeuzinho Vermelho	Encontrou algo mais? Pessoas? Diga para gente.
T46	Judite	Um bocado de coco.
T47	Chapeuzinho Vermelho	Um bocado de coco? Olha só. E você, Geovana?
T48	Geovana	Na minha casa tem um cocão.
T49	Chapeuzinho Vermelho	foi mesmo. Muito bem! A Judite achou mais alguma coisa? Você Geovana? Deve ter visto muita coisa, pois ela veio com o pai dela bem com calma.
T50	Geovana	Flor.
T51	Chapeuzinho Vermelho	O quê?
T52	Geovana	Flor.
T53	Chapeuzinho Vermelho	Flores. Que mais você encontrou?
T54	Geovana	Só.
T55	Chapeuzinho Vermelho	Sol? Você desenhou o sol. O sol tava quente.
	Pesquisadora	A professora deixa as crianças bem à vontade pra desenhar o que quisessem. Enquanto as crianças desenhavam, a professora olha os desenhos perguntando o que representam.

Quadro 29: Episódio 2 – Prática pedagógica de Chapeuzinho Vermelho explorando o conteúdo
Fonte: Aula filmada em 10/11/2008

No episódio 2 da prática de Chapeuzinho Vermelho, destacamos a estratégia que a professora utiliza para atingir o objetivo da aula. Nesse sentido, ela tenta realizar a aula de maneira participativa quando levanta alguns questionamentos T 32 **Quem veio da sua casa bem forte?** T34 **“E quem veio enxergando direitinho?”.** Entretanto, notamos que a abordagem do discurso não cria motivos para que as crianças se sintam engajados no diálogo com a professora. No questionamento formulado não há o que ser questionado, aparentemente também não há valor a ser debatido, o que predomina são respostas pré-determinadas, T36 **Então vocês encontraram muita coisa no caminho, num encontraram?**

No episódio selecionado a professora, mesmo tentando envolver as crianças na discussão, usa linguagem operativa e faz solicitações que apenas requerem confirmações das crianças. O modo como questiona não permite que haja discussão e o diálogo. Nesse sentido, há bloqueio de raciocínio, como quando formula a pergunta: T38 **Tatiane, diga o que você encontrou?** e a aluna não responde. A observação dos episódios expostos, permite que sejam percebidas as dificuldades em promover desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme recomenda Vigotski (2001, p.398, grifos do autor), bem como não permite que pensamento e palavra torne-se “[...] *unidade*” por essa razão o diálogo não flui.

O contexto das relações de ensino em que o professor, como par mais experiente da discussão, não coloca as crianças em momentos de conflitos e não a induz a utilizar operações intelectuais, signos e habilidades, prejudica o processo cognitivo e integral das mesmas (FONTANA, 2008).

Destarte, os episódios da aula de Chapeuzinho Vermelho mostram que a interação mantida com as crianças não promoveu o desenvolvimento, tendo em vista que a linguagem operativa não levantou elementos novos para o debate, não houve discursos argumentativos, nem relações de interesses compartilhados.

Na videoformação, apresentamos o momento de reflexão levantado individualmente por Chapeuzinho Vermelho e pelo grupo ao assistir o videoteipe da aula filmada.

a) VIDEOFORMAÇÃO III - O espelho da prática pedagógica de Chapeuzinho Vermelho: reflexões intra e interpsicológicas

A terceira videoformação foi realizada no dia trinta e um de outubro de dois mil e nove (31/10/2009), na Escola de Educação Infantil Tia Mirtes. Nesse dia faltaram também

muitas partícipes, estando presentes somente as professoras, Pooh, Fiona, Kika e Chapeuzinho Vermelho (protagonista dessa sessão).

Como veículo de articulação teoria-prática, a videoformação ao tempo que favorece o olhar para prática real, também permite enxergar os reflexos teóricos desse fazer. Nesse sentido, a professora Chapeuzinho Vermelho, juntamente com as demais professoras, após se vê na tela durante 32 minutos de vídeotaípe editado para sessão, distancia-se e observa sua prática docente refletindo a respeito do seu fazer. Ao olhar para sua ação solicitamos previamente que a professora refletisse intrapsicologicamente. O procedimento da professora teve por base a ação reflexiva descrever.

Abaixo as reflexões da professora:

Chapeuzinho Vermelho: Trabalho no infantil IV e tenho na minha turma oito alunos com uma faixa etária média de quatro anos de idade. Quando planejei a aula fiz de acordo com os conteúdos dado pelo sistema escolar. O objetivo maior é que haja aprendizagem no que eles estão estudando. No caso da aula filmada, tratava sobre o conteúdo de natureza em sociedade, tendo como tema: Caminho da escola. A aula foi desenvolvida de maneira informal com os depoimentos dos próprios alunos, com isso penso que de certa maneira atingi sim os objetivos desejados. O tipo de trabalho utilizado foi o individual, trabalhei o desenho dirigido, pois eles desenharam o que viram no caminho. Avaliei de acordo com as suas participações na hora das indagações e também na folhinha. Quando os alunos demonstram dúvida tento sempre mostrar e explorar de maneira mais clara possível para que não haja dúvida. A colaboração aconteceu quando eles colocaram suas próprias verdades, dando seus exemplos no que tinham visto no caminho da escola. A interação aconteceu quando todos deram a sua opinião. Por isso, atribuo que meus alunos foram **ativos**, porque eles **participaram**.

A professora Chapeuzinho Vermelho em suas reflexões intrapsicológicas visualiza a aula ministrada descrevendo-a com os detalhes percebidos. Essas informações são apreciadas, a princípio, individualmente pela professora, mas também, posteriormente, pelas demais partícipes da investigação, visto que a videoformação, além de instrumento de pesquisa, concebe o processo formativo como transformação não somente individual, mas também como transformação coletiva, um processo de mudança que se faz com os outros (MATEUS, 2008). Alguns pontos da descrição da aula de Chapeuzinho Vermelho necessitaram de explicação, a exemplo, o fato de ter considerado os alunos ativos, em suas palavras **ativos porque eles participaram**. Iniciamos, então, o diálogo:

Kika: Chapeuzinho Vermelho não estava no dia da videoformação de Fiona quando se discutiu a questão da participação dos alunos, tudo bem, mas você disse que houve participação das crianças...

Chapeuzinho Vermelho: eu achei que teve.

Kika: como você achou que eles participaram, explique melhor seu entendimento de participação, em que sentido?

Chapeuzinho Vermelho: no sentido de que elas fazem a atividade.

Fiona: elas responderam mecanicamente as perguntas que você fez.

Chapeuzinho Vermelho: eu digo, na folinha. Porque, por exemplo, eu já tenho trabalhado em turma que a gente passa a atividade, explora bastante, mostra cartaz, mostra vídeo, conta e na hora que vai passar lá pro caderno, pra tarefa, não fazem.

Kika: então participação para você é fazer tarefa?

Chapeuzinho Vermelho: é também o complemento final, não é!? Uma espécie de avaliação. E aí se não participam, não querem, eu acho que aí não houve participação.

Fiona: eu acho que cabia mais participação, até porque o caminho que eles fazem todos os dias, dava pra explorar todos os conteúdos entendeu. Tinha muita coisa que poderia ter sido trabalhado, ter sido conversado...

Kika: sem a conversa do sim ou não. Quem viu isso? Sim ou não? Ou então, quem fez isso em casa? Eu! Tanto que quando a gente transcreve a aula da Chapeuzinho Vermelho, se atentar pra fala das crianças, sobretudo quanto a participação, é sempre a resposta do “eu”, sim ou não. Porque as perguntas que você fez sempre foram de natureza como: quem fez a tarefa? Eu. Quem tem isso em casa? Eu. Quem trouxe lápis? Eu. É isso ou aquilo? Já dá as únicas alternativas pra criança responder.

Chapeuzinho Vermelho: eu acho que é um vício do professor... raramente a gente vê um professor trabalhar diferente.

Fiona: é, mas as práticas são muito rápidas de serem mudadas. Não sei se a Pooh tem observado a minha prática depois da discussão da aula. Eu gosto muito de ouvir as pessoas me falarem assim, se for para me mostrar como melhorar minha aula, vai ter uma excelente aluna. Eu aprendo rápido.

Kika: é Chapeuzinho Vermelho, muitos professores fazem a prática dessa forma, e não estamos condenando o que fulano faz de errado, mas o quanto precisa melhorar....

A pesquisadora, estimulando a reflexão crítica do grupo, especialmente de Chapeuzinho Vermelho, questiona o significado de participação apresentado por ela. Quando responde, Chapeuzinho Vermelho reafirma, **eu achei que teve** e nesse momento a professora desencadeia o conflito com as idéias de Fiona (a qual na videoformação I amplia o significado do termo), que se posiciona afirmando **elas responderam mecanicamente as perguntas feitas**, contra a idéia de Chapeuzinho Vermelho. Mesmo assim, a professora Chapeuzinho

Vermelho ignora a intervenção de Fiona e continua sua explicação com os argumentos que acredita legitimar sua resposta: [...] **eu já tenho trabalhado em turma que a gente passa a atividade, explora bastante, mostra cartaz, mostra vídeo, canta e na hora que vai passar lá pro caderno, pra tarefa, não fazem.** Mais uma vez, a pesquisadora intervém questionando **então, para você participação é fazer tarefa?** e Chapeuzinho Vermelho conclui seu entendimento **é também o complemento final, né! Uma espécie de avaliação. E aí se não participam, não querem, eu acho que aí não houve participação.**

A opinião de Chapeuzinho Vermelho mobiliza o grupo a partilhar de novos significados a respeito da ideia de participação, recorrendo a linguagem adotada por ela na aula. Em defesa da sua prática, a professora coloca **eu acho que é um vício do professor... raramente a gente vê um professor trabalhar diferente.** Em contrapartida, fazendo uso dos conhecimentos expandidos na videoformação I, Fiona argumenta:

Fiona: é, mas as práticas são muito rápidas de serem mudadas. Não sei se a Pooh tem observado a minha prática depois da discussão da aula. Eu gosto muito de ouvir as pessoas me falarem assim, se for para me mostrar como melhorar minha aula, vai ter uma excelente aluna. Eu aprendo rápido.

Na sequência do diálogo reflexivo, subsidiada pela ação de informar, solicitamos que Chapeuzinho Vermelho falasse do seu papel, como professora, sua postura durante a aula filmada. A professora informa:

Chapeuzinho Vermelho: acredito que minha postura foi de mediadora, pois acredito que quando passo o conteúdo e eles têm capacidade de responder sem mais mediações, houve aprendizagem.

Essa forma de compreender a prática havia sido registrada pela professora antes da videoformação. Após a discussão sobre participação dos alunos, no grupo, perguntamos para professora sobre sua postura, motivando a professora a refletir:

Kika: [...] Bem essa foi a observação quanto aos alunos, e sua atuação? Como foi pra você? Como foi a sua relação com eles?

Chapeuzinho Vermelho: eu acho que foi (risos)... eu até anotei aqui.

Kika: fique bem à vontade para dizer.

Chapeuzinho Vermelho: é que eu estava querendo me lembrar da palavra que eu anotei. Eu tinha dito que era como mediadora, mas depois, como eu vi que eles não participaram (risos).

Kika: mas eu gostaria que você refletisse, será que foi isso?

Chapeuzinho Vermelho: então, nesse caso eu não fui mediadora.

Fiona: é.

Chapeuzinho Vermelho: eu fui só depositando informação, como é a palavra certa? (risos)

Kika: não sei. Eu gostaria que você compreendesse sua prática. Eu digo as impressões que eu tenho sobre sua prática, mas é você que tem que refletir sobre ela. Se discordar diga.

Chapeuzinho Vermelho: eu estava no pensamento achando que era mediadora (risos)

Fiona: risos.

Kika: mas você acha que foi mediadora?

Fiona: depois a gente descobre que não! (risos)

Chapeuzinho Vermelho: depois desses esclarecimentos, eu acho que não!

Fiona: o pior é que não! comigo foi do mesmo jeito, eu toda metida. Eu me achando! Disse que era mediadora.

Kika: às vezes, quando a gente não faz, não é maldade, porque a gente não quer, é porque a gente desconhece a forma como poderia ser diferente.

No compartilhamento notamos as mudanças no discurso de Chapeuzinho Vermelho. Ao visualizar sua prática no vídeo e partilhar com as demais professoras pontos de vista, justificativas e ouvindo argumentações e contribuições do grupo, o debate na videoformação provoca no pensamento da professora a ampliação de sentidos e significados que a levam a perceber o conflito da própria compreensão [...] **eu tinha dito que era como mediadora, mas depois, como eu vi que eles não participaram (risos)**. Com a intenção de promover a mudança real na realização da prática pedagógica de Chapeuzinho Vermelho, a pesquisadora questiona sobre o seu entendimento, **mas eu quero que você reflita, será que foi isso?** (mediadora). Chapeuzinho Vermelho, então, externa seu entendimento **depois desses esclarecimentos, eu acho que não!**

A reflexão crítica que a professora Chapeuzinho Vermelho fez da prática, dá abertura para surgimento de um confronto da ação reflexiva. Nessa direção, a pesquisadora pergunta a respeito do modelo teórico adotado como referência da prática desenvolvida:

Kika: Qual foi sua concepção teórica nessa aula, você se espelhou em alguma prática, teórico, experiências que já teve pra trabalhar dessa forma?

Chapeuzinho Vermelho: não. Não tive essa idéia de ver um teórico. Há ele fez isso e aquilo, não. Eu já li muito sobre teóricos, mas não poderia dizer se isso foi desse ou daquele. Foi mesmo de atividades que eu pesquisei no livro, com ajuda da colega, vimos que era bem interessante a gente trabalhar assim, aí foi por isso que eu trabalhei, mesmo o do livro sem teoria, sem teórico.

Nesse diálogo, a professora Chapeuzinho Vermelho aponta indícios de realização da prática docente sem o conhecimento das próprias bases teóricas. Inegavelmente, também, o não entendimento de que toda prática social tem por base uma teoria.

Para Fontana (2008), esse tipo de situação, na relação de ensino, compreendido como relação ideológica, pode constituir modelo de reprodução e estabilização dos sentidos historicamente dominantes. Isto é, exercer a prática docente de maneira espontânea, sem o conhecimento das bases teóricas que sustentam o fazer, compromete a concretização de mudanças nos contextos escolares e, com isso, inviabiliza a transformação da sociedade. Aceitar e reproduzir nos contextos educativos práticas de ensino tradicionais impedem a ampliação de sentidos e significados pelas crianças, dificultando o raciocínio crítico e reflexivo das mesmas, favorecendo a permanência do modelo social dominante. (FONTANA, 2008).

Contudo, o compartilhamento de significados de prática pedagógica provoca na professora, o reconhecimento de suas necessidades teóricas como se constata no diálogo a seguir:

Chapeuzinho Vermelho: eu acho que eu preciso conhecer melhor os métodos, os teóricos, para eu realmente saber usar e fazer na sala de aula, que tipo de métodos. Porque teoria tem, mas às vezes ninguém sabe o que está fazendo.

Fiona: saber as teorias e as abordagens.

Chapeuzinho Vermelho: pois é, eu não tenho consciência disso, embora que a gente conheça de um e de outro, não é!? eu posso dizer que eu não tenho certeza daquilo que estou fazendo não.

Na tentativa de avançar a compreensão do significado de prática pedagógica de Chapeuzinho Vermelho, o grupo colabora com sugestões quanto a postura e atividades a ser promovida pela professora.

Kika: a questão da linguagem. Faça a pergunta e espere a respostas das crianças, não limite as respostas das crianças, espere eles responderem. Fale

com eles e pergunte como faz normalmente, mas não fique dando opções, deixe eles responderem o que desejarem.

Pooh: como uma sugestão, é já que você explorou a questão do desenho, todos desenharam e depois foram pendurar no varal, você poderia ter criado com eles, se você colocasse no meio em círculo, pra sentarem no chão e tudo, você ia criar uma história com eles, porque aí você já ia explorando a linguagem. As crianças iam contar uma história do caminho de casa...

Fiona: envolvendo os desenhos...bem interessante...

Pooh: envolvendo o desenho de todos, fazendo eles falarem e trabalhar a imaginação, ia ser uma aula bem interessante.

Fiona: [...] se fosse fazer essa aula, eu mudaria. Contaria a história da chapeuzinho vermelho. Eu acho que aquele conteúdo pra ser explorado, tinha tudo a ver com aquele conteúdo. Na acolhida, logo após a musiquinha, eu já entraria logo com a história da chapeuzinho vermelho e a história da chapeuzinho vermelho já ia lhe dá subsídio pra ir montar toda a aula.

Pooh: a história do Pinóquio também dava, porque ele sai de casa para ir à escola e no meio do caminho ele encontra algo mais atraente do que a escola.

Fiona: eu acho como nas histórias trabalham muitos pontos, eu acho que eles são a mola mestra para os conteúdos. Tudo que você quiser explorar sobre o conteúdo dá.

Kika: Você trabalhar com o conto, com as histórias e daí puxar esse diálogo ou vice-versa, conversar com eles e dali criar uma história. Também, eu acho que fica bem interessante, porque tua aula fica mais rica, a interação com eles vai acontecer e aí vai surgir idéias deles dizendo: - Eu vi isso, vi aquilo. Você pergunta o que poderia ter sido visto no caminho, lembrando o que eles viram, até criar essa história, que envolvesse muito mais. Aí você estaria envolvendo muito mais, negociando e dando conta do seu conteúdo que era trabalhar o percurso da escola.

Diante das colocações sugeridas pelo grupo, Chapeuzinho Vermelho não se mostra muito satisfeita em desenvolver a prática dessa forma, alegando não se sentir capacitada em realizá-la.

Chapeuzinho Vermelho: eu, às vezes, tenho essas ideais, mas eu me contenho muito nessas questões de conto, porque eu não sou uma boa contista. Tem historinhas que eu me saio bem, nas entonações direitinho, sabe! eu sei contar. Sabe que contar história é uma coisa difícil, não é pra qualquer um não! No meu ponto de vista não é só Lá-lá-lá. Aí pra quem não é, fica pior porque dizanda muito mais. Quando eu vejo que é uma história em que eu me garanto, aí eu conto, há aquela concentração pra eles prestarem atenção.

É inegável afirmar que a mudança de postura e ação pedagógica não é algo fácil de acontecer. Requer do professor envolvimento e interesse pessoal, requer processo contínuo de reflexão crítica, conflitos e reconhecimento da nossa frágil condição de encarar os desafios. Essa condição para mudança significa para Marx (*apud* CAPRA, 2006) o sofrimento, o sacrifício necessário, o preço a ser pago para se chegar à mudança social. Assim, como a prática docente depende das experiências históricas e sociais vivenciadas, a mudança da prática no contexto escolar não é uma garantia aos partícipes da pesquisa, mas uma proposta negociada.

Portanto, possibilitando o desencadeamento do processo de mudança da prática de Chapeuzinho Vermelho, conduzimos a professora a refletir sobre a reconstrução do seu fazer.

Kika: [...] Mas, agora, se você fosse realizar essa mesma aula, após essas reflexões e esses pontos que levantamos, como você faria novamente?

Chapeuzinho Vermelho: após o acolhimento, eu levaria mais recursos, porque ali não tinha, cartaz, eu explorei o livro, as ações do livro, mas então aproveitaria levando um cartaz...

Kika: mas, como seria esse cartaz?

Chapeuzinho Vermelho: com paisagem. Porque eu acho que com criança, cartaz com muitas letras não é interessante não, mas é desenho mesmo. Depois vem para as letras. Eu, pelo menos, trabalho assim. Exploraria o conteúdo de modo que deixasse eles mais a vontade pra prosseguir. Deixaria eles bem... como diz... não cortaria mais a fala deles, deixaria falar o suficiente até dá todas as suas idéias. Ouvir mais eles, depois apresentaria outros recursos, que eu acho que sairia melhor.

Fiona: por exemplo?

Chapeuzinho Vermelho: o recurso que complementaria depois que eles falassem era o cartaz, os desenhos...

Na ação de reconstruir, Chapeuzinho Vermelho descreve como seria a inovação na aula e aponta como elemento novo a utilização do cartaz e a livre discussão das crianças **[...] deixaria eles bem... como diz... não cortaria mais a fala deles, deixaria falar o suficiente até dá todas as suas idéias.** Ficou evidente no discurso da professora que embora as reflexões na videoformação tenham acontecido visando fazê-la compreender a prática desenvolvida e na tentativa de desenvolver formação para mudá-la, permaneceram indícios da teoria fortemente internalizada, isto é, a prática da livre descoberta em oposição a prática da intencional produção da descoberta com o recurso da linguagem questionadora e argumentativa.

Nesse sentido, é necessário reconhecer o quanto é difícil mudar, mas que, acima de tudo, é preciso começar, plantar a semente do desejo, colaborar. A professora reconhece os benefícios da pesquisa e afirma:

Chapeuzinho Vermelho: Desse momento eu achei bom, porque aparecem idéias que a gente não tem na hora que vamos fazer a nossa aulinha, falta idéia. A gente tem algumas atividades, mas às vezes não sabe como passar realmente para que tenha realmente significado completo, claro que há algum aprendizado mas, para ficar melhor, eu vou colocar em prática as dicas que me deram para melhorar, né!

O que é indiscutível perceber na videoformação analisada é que os passos em direção à mudança e transformação da prática docente, requer reflexão com outros pares e que essa reflexão aconteça criticamente e em colaboração.

2.1.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EMÍLIA

A filmagem da aula de Emília aconteceu na escola da rede privada Arco Íris no turno manhã do dia onze de novembro de dois mil e oito (11/11/2008). Como atores do episódio a professora Emília e seus doze alunos da Agrupada I²³ com idade entre um ano e onze meses e três anos. A duração da filmagem foi de uma hora e trinta minutos. Segundo a professora Emília, o objetivo da aula era desenvolver as percepções tátil, gustativa e auditiva das crianças. Nos episódios a seguir mostraremos momentos relevantes da aula.

No quadro 30 apresentaremos a interação ocorrida na prática pedagógica de Emília:

<i>Episódio I</i> <i>Atores</i>	<i>CONTEÚDO DA INTERAÇÃO</i>
Pesquisadora	Estão todas (professoras e crianças) sentadas no chão em formato de círculo. A professora convida as crianças a cantar a música do bom dia. Faz a conferência da tarefa de casa enviada no caderno perguntando as crianças quais os animais haviam colado. Em seguida começa fazer a chamada.
T1 Emília	Agora vamos fazer a chamada. Veio todo mundo ou faltou alguém?
T2 João	Faltou a Alice
T3 Emília	Tem certeza que Alice faltou?
T4 João	(...)

²³ Denominação estabelecida pela escola Arco Íris, que adota o Sistema Montessoriano de Ensino, ao nível de ensino que recebe crianças de um ano e meio a três anos.

T5 Amanda	Tá ali ela!
T6 João	Há! ela tá ali.
T7 Emília	Há! ela está ali do outro lado.
Pesquisadora	A professora conversa e organiza as fichas com os nomes das crianças no tapete a sua frente.
T8 Emília	Henrique e Otávio Augusto, por favor! Não é hora de vocês estarem brincando.
Pesquisadora	No momento, as duas crianças brincavam com uma ficha do material da sala.
T9 Emília	Me dê o material.
Pesquisadora	O material que a professora pede é jogado pelo aluno no chão, na direção da professora. Outra aluna pega e entrega para professora que se recusa a receber solicitando que Henrique entregue em sua mão. Mas, mais uma vez o aluno joga só que agora mais próximo a mão da professora e ela pega.
T10 Emília	Henrique não jogue. A gente não joga as coisas para as pessoas. A gente entrega na mão.
Pesquisadora	Resolve começar a chamada.
T11 Emília	Vamos lá! <i>Pedro Lucas eu quero ver, se você pode me acompanhar, Pegando o seu nome Muito bem vou continuar</i>
Pesquisadora	O aluno Pedro Lucas vai até o tapete com as fichas e pega a do seu nome e prega no mural da chamada. Com as demais crianças a professora utiliza a mesma estratégia, sendo que com aqueles que não conhecem o nome ela indica.
T12 Emília	Faltou alguém hoje? Faltou algum coleguinha?
Pesquisadora	As crianças ficam caladas olhando para o mural de chamada localizado na parede da sala.
T13 Emília	Vocês estão vendo alguma fichinha aqui no tapete?
T14 As crianças	Não
T15 Emília	Então isso quer dizer que nenhum coleguinha faltou hoje, olha que legal! Então, hoje a tia trouxe um montão de novidade.... Quem quer ver as novidades?
T16 Crianças	Eu

Quadro 30: Episódio 1 – Chamada das crianças durante a Prática pedagógica de Emília

Fonte: Aula filmada em 11/11/2008

No episódio temos a acolhida das crianças pela professora e a rotina adotada para fazer a chamada dos alunos. Emília pergunta às crianças: T1 **Veio todo mundo ou faltou alguém?** O aluno João responde: T2 **faltou a Alice.** Com base na resposta de João, a professora Emília volta a perguntar ao aluno, T3 **tem certeza que Alice faltou?** Diante da situação, observamos que a professora adota como mediação a linguagem

questionadora, mostrando indícios da linguagem colaborativa. Nesse caso, a postura da professora frente à afirmativa do aluno João, o faz refletir sobre sua própria percepção - habilidade necessária a ser desenvolvida na educação infantil.

Segundo Pontecorvo (2005), quando há livre expressão do sujeito e avanço na compreensão do fenômeno a partir de diálogo coletivo, a interação realizada proporciona a quem dela participa, o desenvolvimento. Dessa forma, a atitude de Emília em não responder imediatamente a pergunta de João, mas ao contrário, questionar a presença da aluna Alice para turma, fazendo-os repensar a respeito do entendimento, fez com que o diálogo prosseguisse na fala da aluna Amanda, que ao senti-se segura e à vontade para externar sua impressão afirma T5 **tá li ela!** colaborando para que João conclua T6 **há! ela tá ali**, e assim haja desenvolvimento na interação,

Seguindo a aula, a professora faz o restante da chamada das crianças de tal modo que ao final da estratégia, pergunta: T12 **Faltou alguém hoje? Faltou algum coleguinha?** T13 **Vocês estão vendo alguma fichinha aqui no tapete?** e a turma conclui T14 **Não**. Portanto, no episódio observamos que na prática, a professora deu vez e voz para as crianças, mesmo que com pouca idade, apresentar seu pensamento. Vale observar como destaque a idade das crianças, todas em processo de aquisição e ampliação de vocabulário.

No episódio 2, analisamos como o conteúdo da aula da professora Emília foi trabalhado.

Episódio 2 Atores	CONTEÚDO DA INTERAÇÃO
T17 Emília	[...] a novidade que a tia trouxe, vai precisar de muita, muita, concentração, silêncio, porque se não? Não vai dá pra ouvir, e tem coisas bem legais pra gente ouvir. Todos devem tirar os tênis, nós vamos precisar ficar descalços. Eu também vou tirar o meu.
Pesquisadora	Enquanto isso, duas crianças se dispersavam brincando com os brinquedos nas estantes. A professora chama atenção.
T18 Emília	Eu quero o Henrique e o Pedro Gabriel aqui! Mas, eu queria mostrar primeiro as coisas legais que eu trouxe pra vocês aqui.
Pesquisadora	As crianças estão um pouco inquietas.
T19 Emília	Olha gente, eu só vou mostrar se vocês colaborarem.
Pesquisadora	A professora auxiliar traz uma bandeja com gelo e entrega para a professora Emília e ela coloca no tapete em sua frente.
T20 Iasmim	Parece ovo.
T21 Emília	Você estar achando parecido com ovos, por quê?
T22 Iasmim	Porque é bem molhadinho.

T23 Emília	Ela deve está achando parecido com [...]. Esta bandeja aqui está cheia de gelo.
Pesquisadora	A professora pega e fica com uma pedra de gelo na mão dizendo:
T24 Emília	O gelo é muito frio, gelado
T25 Gabriel	É muito frio o gelo é bem gelado não é!? Deixa eu ver?
T26 Emília	Não, agora não. Cada um vai pegar.
Pesquisadora	A professora pega uma bacia com água, afasta a bandeja de gelo e coloca sobre o tapete a bacia.
T27 Emília	Aqui eu tenho uma bacia cheia de água.
T28 Otávio Augusto	Faz de conta que era do rio.
T29 Emília	A tia pegou essa da torneira.
Pesquisadora	A professora afasta a bacia e pega uma caixinha da música.
T30 Emília	Eu tenho aqui uma caixinha de música, vou botar pra vocês ouvirem. Está dando pra ouvir?
Pesquisadora	As crianças se aproximam com a intenção de pegá-la.
T31 Emília	Gabriel, você está na frente de seus coleguinhas. Sente na linha.
Pesquisadora	A linha é uma marcação em forma de círculo desenhado no chão da sala.
T32 Emília	Esse aqui é um maracasinho.
Pesquisadora	Sacode o objeto que faz barulho.
T33 Emília	Viu? Maracá.
Pesquisadora	As crianças estão atentas olhando para a professora que pega um outro objeto que faz um barulho igual de campainha.
T34 Emília	Viu? Campainha, é o som de campainha.
T35 Ana Clara	Eita. São todos [...] da minha casa.
Pesquisadora	A professora coloca sobre o tapete uma bandeja com alguns objetos.
T36 Emília	Aqui tem um limão. Esse aqui é o limão. Qual o sabor do limão? Doce ou azedo?
T37 Crianças	Azedo.
T38 Emília	Eu vou espremer o limão na língua de vocês.
T39 Crianças	Não. Eka!
T40 Emília	Quem quiser. Tá certo? Aqui nesse copo tem açúcar.
T41 Otávio Augusto	Eu gosto!
T42 Emília	O açúcar é o quê?
T43 Otávio Augusto	Doce.
T44 Emília	Muito bem, doce. Mas, como nós vamos fazer? Olha só...
T45 Otávio Augusto	Nós vamos misturar.
T46 Emília	Vou colocar essa venda no meu olho e aí eu não vou ver nada. A tia M. (auxiliar) vai me segurar pela mão e vai colocar o meu pé no gelo, na água, vai colocar o barulho, do som, bem no meu ouvido pra eu ouvir, pra ver se eu consigo identificar sem olhar, sem ver, só ouvindo.

Pesquisadora	Nesse momento a professora fica com uma venda nos olhos e fica aguardando a professora auxiliar guiá-la. As crianças ficam atenta, algumas sorrindo baixinho.
T47 Emília	Para isso gente, a pessoa que está de olhos vendados precisa de muito silêncio.
Pesquisadora	A professora auxiliar segura Emília pelas mãos e vai andando até chegar nos objetos que estão espalhados. Para em frente a bandeja de pedras de gelo.
T48 Otávio Augusto	É gelo!
Pesquisadora	A professora auxiliar pede que todos fiquem em silêncio. Os pés de Emília repousa sobre as pedras de gelo. Emília diz:
T49 Emília	É gelo. Isso é pedras de gelo porque está muito gelado.
T50 Otávio Augusto	Ta gelado!
Pesquisadora	As crianças estão atentas observando a professora seguir e colocar os pés agora na bacia com água. Ela diz:
T51 Emília	Hum! Isso aqui é água.
T52 Otávio Augusto	Hum! Muito refrescante.
T53 Emília	Muito bem Otávio, muito refrescante.
T54 Júlia	Ta muito gelada?
T55 Natália	Muito fria?
T56 Emília	...não ta muito gelada...
T57 Júlia	Ta quente?
T58 Emília	Não ta muito quente...está assim, não está muito gelada, só um pouquinho fria. Agora o gelo é muito, muito gelado, muito frio.
Pesquisadora	A professora auxiliar ajuda a professora Emília mostrando os sons e os sabores para ela identificar cada um deles. Ao terminar, a professora Emília anuncia que quem desejar, da mesma forma que ela fez, pode participar.
T59 Emília	Você quer participar, Amim?
T60 Amim	Não
T61 Emília	Você quer Ana Clara?
T62 Ana Clara	Eu quero.
T63 Crianças falam ao mesmo tempo	Eu quero. Eu!
T64 Emília	Primeiro vai ser a Ana Clara depois os outros que quiserem.
Pesquisadora	A aluna Ana Clara senta na cadeira, é vendada pela professora. Depois disso, ela vai colocando a água e o gelo para que ela sinta com os pés.
T65 Emília	O que é isso aí?
T66 Ana Clara	É gelo.
T67 Emília	Tem certeza? Baixa mais o pezinho.
T68 Ana Clara	É água.
T69 Emília	Muito bem. É água. Vamos ver esse outro. ? Que som é esse?
T70	[...]

Pesquisadora	A professora mostra a caixinha de música e a aluna fica em silêncio. A professora resolve então pegar a bandeja de gelo.
T71 Emília	O que é isso?
T72 Ana Clara	É gelo!
T73 Emília	Muito bem! É gelo! Agora....abra a boquinha.
Pesquisadora	A professora Emília espreme uma gotinha de limão na boca da aluna e pergunta:
T74 Emília	O que é isso aí? Descobriu o que é? Descobriu?
Pesquisadora	A aluna sentido o azedo do limão franze o rosto.
T75 Emília	Vou tirar a venda pra não ficar mais afadigada. E aí? Gostou?
Pesquisadora	A aluna balança a cabeça dizendo que sim. A professora retira a aluna da cadeira.
T76 As crianças gritam	Eu! Agora eu!

Quadro 31: Episódio 2 – Prática pedagógica de Emília explorando o conteúdo

Fonte: Aula filmada em 11/11/2008

No momento da exploração do conteúdo, a professora Emília adota como procedimentos para o desenvolvimento da percepção sensorial das crianças, objetos concretos como gelo, água, maracá, dentre outros. Para Oliveira (2002, p.235) a utilização de materiais concretos e variados durante as aulas na educação infantil, possibilita a “[...] criança indagar, criar relações e entender a natureza cognitiva, estética, política e ética de seu ambiente, atribuindo significados”.

Ao começar a trabalhar com o conteúdo, a professora inicialmente apresenta os objetos e descreve suas características T23 **Esta bandeja aqui está cheia de gelo** T24 **O gelo é muito frio, gelado** T27 **Aqui eu tenho uma bacia cheia de água** T30 **Eu tenho aqui uma caixinha de música** T32 **Esse aqui é um maracazinho** T36 **Aqui tem um limão** dentre outros objetos trabalhados por ela. Observamos que, durante a apresentação dos objetos, as crianças que, a princípio, estavam dispersas, começam a sentir-se atraídas pela aula. Isso é constatado no momento em que as crianças começam participar da aula, como T25 Gabriel referindo-se ao gelo, **É muito frio o gelo é bem gelado não é!? Deixa eu ver?** T28 Otávio Augusto referindo-se à água, **Faz de conta que era do rio** e T35 Ana Clara, aos objetos no tapete, **Eita. São todos [...] da minha casa** mostrando extremamente atraída por todos eles.

Embora se perceba o interesse das crianças em se envolverem na atividade mais diretamente como faz Gabriel no T25 [...] **Deixa eu vê?** (aproximando-se e estendendo a mão para pegar no objeto) a professora Emília limita a participação com o seu controle e poder sobre a atividade, dizendo: T26 **Não, agora não. Cada um vai pegar.** O controle pela

professora dos objetos que se encontravam à frente das crianças, não foi algo discutido no grupo, mas algo determinado no momento da discordância na ação de Gabriel.

Continuando a ação, Emília explica como a tarefa aconteceria:

T46 Emília: Vou colocar essa venda no meu olho e aí eu não vou ver nada. A tia M. (auxiliar) vai me segurar pela mão e vai colocar o meu pé no gelo, na água, vai colocar o barulho, do som, bem no meu ouvido para eu ouvir, para ver se eu consigo identificar sem olhar, sem ver, só ouvindo.

Depois de descrever passo a passo, Emília experimenta o que posteriormente deveria ser feito pelas crianças, deixando-as mais envolvidas na realização da aula. No momento da apresentação da professora, crianças participam levantando afirmativas, hipóteses e questionamentos sobre os objetos a serem tocados pela professora como faz T50 Otávio Augusto **“Tá gelado!”**, T53 **Hum! Muito refrescante** T54 Júlia **Tá muito gelada?**, T55 Natália **Muito fria?** T56 Júlia **Tá quente?**. O diálogo das crianças com a professora, sustentados por hipóteses mostra a interação com desenvolvimento, visto que, elas externalizam o pensamento com coerência mantendo-se o fio condutor da discussão.

No instante em que a professora libera a realização da experiência, convidando os interessados a participar, Ana Clara se habilita. Nesse momento a professora oferece os objetos para aluna fazer, vendada, o reconhecimento: T65 **O que é isso aí?** a aluna, influenciada pela percepção visual anterior responde imediatamente, T66 Ana Clara **é gelo**, mas a professora insiste T67 **Tem certeza? Baixa mais o pezinho.** T 68 Ana Clara responde então, **é água, continuando a professora** T69 **Muito bem. É água. Vamos ver esse outro? Que som é esse?** (mostrando a caixa de música) e T 70 Ana Clara [...] fica em silêncio.

Mesmo havendo desenvolvimento na interação e indícios da linguagem colaborativa, como o levantamento de questionamentos, contudo, só essa característica não é suficiente para definirmos a linguagem da professora como colaborativa. Na prática de Emília prevalece a linguagem cooperativa (aquela que se dá com relações hierárquicas de poder), pois mesmo possibilitando a participação e o diálogo das crianças na aula, não houve negociação de sentidos, e o poder permanece predominante na voz da professora e, não há expansão de sentidos e compartilhamento de significados. Como se constata nos turnos T26, T29, T69 que poderiam ter sido bem mais explorados com negociações, explicações e questionamentos.

Portanto, constatamos com base na interação apresentada, a professora Emília promoveu desenvolvimento de aprendizagem em sua aula. Contudo, inviabilizou o

desenvolvimento pertinente. Acreditamos que um dos possíveis empecilhos tenha sido a freqüente utilização da linguagem cooperativa.

Tendo como referência a filmagem da aula de Emília, as demais partícipes da pesquisa se reuniram para sessão de videoformação da professora, que será apresentada a seguir.

a) VIDEOFORMAÇÃO IV - O espelho da prática pedagógica de Emília: reflexões intra e interpsicológicas.

A proposta da reflexão crítica realizada na pesquisa, como mencionada em outros momentos, foi favorecido na videoformação. A sessão serviu para que Emília, assim como as demais partícipes, vivenciasse momento de reflexão a respeito da prática pedagógica desenvolvida, tendo em vista ampliar sentidos e significados do trabalho docente na educação infantil. Dessa forma, com base nas ações de reflexão crítica, veremos o compartilhamento dos conhecimentos gerados no encontro realizado no dia sete de novembro de dois mil e nove (07/11/2009) com a presença de Tigrão, Pooh, Mônica, Fiona, Rosinha e Kika.

Para início da videoformação, Emília, a partir de seu olhar intrapsicológico, fornece dados gerais sobre sua aula. Esses dados fazem parte da ação reflexiva descrever.

Emília: Iniciei a aula com uma música de bom dia. Em seguida, revemos as tarefas que as crianças tinham levado no dia anterior, como forma de avaliarmos [...] começamos a chamada, quando eu pedi a colaboração de uma criança para que me ajudasse pegando a bandeja com os nomes. Cada criança é convidada a procurar o seu nome e colocar na chamada sozinho. Quando necessário, ajudamos a criança, fazendo uma leitura apontada do seu nome. O objetivo da aula era perceber como se encontrava as percepções, tátil, gustativa e auditiva das crianças. Se elas eram capazes de identificar diferentes sabores, sons, objetos, texturas, entre outros. A exploração do conteúdo foi explorado por meio de materiais concretos.

Para compreender melhor a prática da professora, perguntamos informações mais detalhadas sobre a turma e Emília descreve:

Kika: gostaria que a Emília falasse um pouco mais da sua turma para gente entender, quantos alunos e faixa etária, por exemplo?

Emília: Essa turma tinha doze crianças, não é!? Mas assim, quando eu digo que não é muito fácil trabalhar com essa faixa etária, porque lá a gente trabalha com o sistema de agrupamento, é como juntasse maternal I e II na mesma sala. Então essa turma eu recebi crianças com um ano e quatro meses, um e cinco meses, um e oito meses, dois anos e três anos, não é!? (no

início do ano letivo) **Imaginem aí que não é muito fácil, tem que ficar tirando todos os dias alguma coisa nova da cartola, uma coisa pra chamar atenção deles. O nível de atenção deles é muito baixo, é curto, você fica todo tempo chamando atenção [...].**

Com ajuda da ação de descrever, Emília rememora a própria prática esclarecendo para si e demais partícipes modos de perceber sua ação docente a partir, por exemplo, do objetivo pretendido, explicação sobre como o conteúdo foi trabalhado e quantidade e idade das crianças. Os dados fornecidos pela professora e visita para filmagem em loco nos mostram que a turma da professora Emília é composta por crianças bem pequenas. Esse ponto é fundamental para análise da aula da professora, pois como ela mesma coloca não é muito fácil trabalhar com esse nível de ensino [...] **imaginem aí que não é muito fácil, tem que ficar tirando todos os dias alguma coisa nova da cartola, uma coisa para chamar atenção deles. O nível de atenção deles é muito baixo, é curto, você fica todo tempo chamando atenção [...].** Com a descrição da professora, temos noção do trabalho por ela realizado na turma, bem como subsídios para expansão do pensamento reflexivo no grupo.

Abaixo, no diálogo reflexivo e colaborativo, observaremos como se deu a ampliação de conhecimentos e o partilhar de experiências a respeito da prática pedagógica na educação infantil.

Kika: Como foi a interação na tua sala de aula?

Emília: embora tenha achado que eu controlei um pouco os meninos, mas eu acho que eu respeitei as crianças no sentido da colaboração deles. Onde eu pequei? Quando eles estavam levantando, no caso que era a Malu, o Isaque e o Gabriel. Mas as crianças que colaboraram houve a permissão da colaboração, eu não travei de forma alguma, tanto que quando eles vinham com qualquer colocação no caso do Otávio que falou o muito refrescante, da Isamim [...].

Kika: Vocês concordam com a Emília com relação a interação dela na sala, da turma?

Fiona: eu não sei se é porque os meus são mais velhos, mas os meus alunos tiveram participação um pouco maior, mas deve ser por causa da idade, porque os meus fizeram muito comparativos com todas as coisas que eles estavam fazendo. Eles compararam o açúcar a outras coisas, a limão, não é!?

Tigrão: talvez seja a maturação, tenham mais maturidade.

Fiona: é, talvez tenha sido isso.

Emília: [...] é porque eles não conseguem nomear os objetos, chamam campanha de pim, mas para mim, na minha avaliação ele conseguiu,

embora ele não nomeasse. Naquele momento, eles conseguiram identificar, embora não conseguisse nomear.

Kika: vocês concordam sobre como aconteceu à interação na sala dela?

Rosinha: eu concordo. Porque criança pequena, a gente leva uma novidade, mas daqui uns dez minutos não é mais tão atrativo, mas naquele momento tinha criança que estava interagindo, tinha um lá que **até estava querendo dar a resposta que o outro estava realizando** e a professora disse que não era para dizer. Então, **eu achei interessante as crianças que estavam no espelho e aquela brincava com a Torre Rosa**, (material montessoriano) construindo. Eu já trabalhei nessa fase e é muito difícil a gente conseguir que todos fiquem em roda para que a gente consiga trazer todos. Mas assim, eles tiveram interação, mas havia momentos que eles não estavam achando importante pra eles e eles saíam e depois tinham a motivação deles e eles retornavam a atividade. Então eu acho que houve sim aprendizagem.

No diálogo, além da observação indireta de Fiona, não havia discordância no que se refere à qualidade da interação realizada durante a prática pedagógica de Emília. Rosinha, inclusive, coloca que na sua visão, na aula de Emília aconteceu a interação com desenvolvimento, uma vez que observou que alunos [...] **estavam querendo dar a resposta que o outro estava realizando** e acha interessante o fato de estarem livres para brincar em outros espaços como [...] **as crianças que estavam no espelho e aquela brincava com a Torre Rosa**. Essa compreensão, entretanto ganha novos sentidos a partir do momento que Tigrão começa a destacar alguns pontos a ser melhorados na prática de Emília.

Tigrão: assim, quando eu assisti à aula da Emília, (Emília convidou Tigrão para assistir juntamente com ela à filmagem) ela é o meu inverso. Eu percebi a Emília o meu inverso. Puxa, Emília, eu tenho inveja dos teus movimentos delicados, porque o meu é totalmente diferente. Tudo é muito mais exagerado. Mas, o que eu percebi na verdade, que na primeira vez que assisti, eu não tinha percebido tanto, **as repreensões**. E hoje eu já percebi mais, as repreensões. Até por conta da.... porque eu acho assim...

Emília: eu digo muito assim....

Tigrão: essa idade eu já trabalhei com essa faixa etária e uma das coisas que eu achei muito positivo, é justamente a Emília ter conseguido manter tanto tempo concentrado. Porque quem assistiu ao vídeo todinho, é impressionante como eles conseguiram ficar na linha entretido com aquela história ali.

Pooh: me chamou atenção isso também, porque é assim....

Tigrão: muito grande, foi muito grande a atenção deles ali.

Pooh: eu entendo assim, que às vezes que ela repreendeu, ela repreendeu porque embora eles sejam pequenos e tudo, mas ela já está **ensinando**

regras, impondo os limites, só que eu achei que eles estavam quetos de mais.... entendeu....tanto é que, quando eles chegaram no final eles ficaram mais inquietos eu fiquei sem entender. Porque ela tava dando um conteúdo e ai já estava no final, ai eu vi eles todos correndo e achei um máximo a estratégia dela de acalmar, da mágica, então assim....eu acho que houve interação, mas eu acho que eles ficaram quetos demais eu vi uma coisa que lá....ela tem duas auxiliares e assim elas ficam normalmente caladas...

A discussão sobre se houve ou não interação na aula de Emília, desencadeou a reflexão do grupo para questão da postura adotada pela professora frente ao comportamento das crianças, direcionando o diálogo para questões de natureza mais teórica, típica da ação reflexiva informar.

Para compreender o contexto da discussão, requer esclarecer que a referida escola adota o Sistema Montessoriano. Considerando essa particularidade, Emília justifica:

Emília: durante aquela atividade, o quanto menos movimento, melhor.

Tigrão: eles tinham que ficar daquele mesmo jeito mesmo.

Emília: eu pedi. Acho até que a C. (professora auxiliar) se mexeu muito, porque eu pedi: - C. não interfira. Porque sou eu nesse momento e poderia algum movimento dela acabar interferindo...(segundo o método) Acho que vocês estão me entendendo?!

Kika: mas era por causa da filmagem? Ou por causa da aula em si, do método que vocês adotam?

Tigrão: por causa da aula em si.

Emília: por causa da aula em si, do método.

Pooh: eu acho que é porque faz parte do método.

O fato de a professora Emília repreender os alunos para mantê-los bem concentrados durante a atividade, bem como o não envolvimento das auxiliares na tarefa, foi justificado pela partícipe como característica do método montessoriano adotado pela escola. Mesmo assim, a pesquisadora pergunta a opinião da professora a respeito da própria postura em sala:

Kika: [...] já que Fiona puxou a questão da postura, eu gostaria que a Emília dissesse como foi a postura dela, então, na sala de aula?

Emília: é tão complicado falar sobre a postura...

Kika: como tu se acha, como você pensa que seja?

Emília: eu me acho bem doida na sala de aula, a Tigrão me conhece, eu sou de me jogar pelo chão, fazer o que for necessário....

Tigrão: se fantasiar...

Emília: para chamar a atenção da criança, de atingir o objetivo da aula e para facilitar, é... a apreensão da criança, pra facilitar naquele momento em que a criança vai aprender aquele conteúdo. Eu não sou muito só de ficar só no blá-blá-blá, eu sou bem de correr atrás, eu não tenho medo [...]

[...]

Kika: você acha que é o quê? é autoritária, ou não é autoritária, ou, você acha que respeitou as crianças ou não respeitou, como é....

Emília: eu não me acho autoritária, eu acho que eu respeitei sim os limites da criança no sentido daquilo que eu estava querendo deles. Houve momentos que eu repreendi eles, houve. Não vou negar, mas foram momentos que pra essa faixa etária....eu não posso deixar a Maria Luiza fazer o que ela quer.

Tigrão: Não existe uma sala de aula que existe que você não vai dar uma repreensãozinha, essa sala não existe.

Notamos que a postura adotada por Emília com relação às crianças foi aceita por Tigrão, Pooh, Mônica, Fiona e Rosinha, como prática necessária na sala de aula. Entretanto, é necessário ressaltar que certos comportamentos adotados pelos professores são aceitos como postura adequada para sala de aula, representam idéias que mostram sentidos e convicções que estão arraigadas e cristalizadas na prática dos professores. Isso demonstra a identificação e generalização das ações dos “[...] participantes como parte de um conjunto de ações que compõe, historicamente, formas de agir e entender o mundo” que os cerca (LIBERALI, 2008, p.60).

Mais adiante, para possibilitar o confronto de idéias e ação, isto é, teoria e prática, perguntamos para Emília

Kika: Emília, naquela tua aula, em algum momento você achou que foi crítica?

Emília: eu acho, Kika, que houve vários momentos, não só no quase refere a aula mas, no que se refere a regras no que é estabelecido na sala. Houve um momento [...] que a Ana Clara estava pegando na árvore de natal. **Antes de colocarmos a árvore houve uma conversa, que a gente ia colocar a árvore, mas, eles queriam o pisca-pisca, mas havia o fator perigo no pisca- pisca porque está ligado na eletricidade e se ficasse mexendo poderia tomar um choque e se machucar e ficou combinado que se fosse para colocar ninguém ia ficar pegando na árvore porque era perigoso.** No momento lá ela começa a pegar na árvore e aí eu lá da linha falo: Você sabe o que ficou combinado, que não era para pegar na árvore.

Kika: Para você foi momento que houve reflexão?

Emília: Eu acho que houve sim.

Kika: vocês concordam diante do que assistiram quanto ao que ela disse, sua postura? Porque assim, a postura da Emília dentro da prática dela, do que ela pensa, ela está ajudando a formar um tipo de homem, um tipo de sociedade.

Tigrão: a questão da consciência, da **conscientização ao seu redor**.

Emília: eu acho que uma das principais coisas é que essas crianças chegam lá sem regra, sem limites, [...] regras de convivência, o respeito ao outro, tem muito isso.

Como se constata acima, Emília deixou em evidência que para o nível das crianças com que trabalha, reflete acerca das regras e limites de maneira clara, ensinando determinados comportamentos a partir de [...] **combinados** [...]. Isso representa na prática uma das maneiras que adota para promover a emancipação das crianças. Para Tigrão, o comportamento da professora favorece para as crianças a [...] **conscientização ao seu redor**, ou seja, significa que Emília socializou com as crianças uma idéia em vez de obrigá-las a aceitá-la refletindo acerca das conseqüências e fins dos atos (montar ou não montar a árvore de natal com pisca-pisca), dividindo responsabilidades e assegurando divisão de poder.

Intencionando fortalecer o processo de reflexão crítica e a colaboração no grupo, a pesquisadora faz as seguintes observações e questionamentos:

Kika: de modo geral, tudo mundo está colocando que, consensualmente, está tendo a mesma idéia. Mas eu digo assim, vamos pensar que a aula da Emília vai acontecer amanhã. Ela tem esse mesmo planejamento, a mesma idéia, ou ela poderia estar repensando uma nova estratégia para trabalhar o que ela pensou anteriormente? Como poderia ser diferente essa aula dela de modo a ser melhor do que foi apresentada aqui?

Tigrão: eu colocaria os conhecimentos prévios, faltou a conversa inicial sobre a temática em si. Se fosse para colocar, antes de começar direto, já colocando eles para fazer as ações das bandejas, de colocar o pezinho. Mas se começasse um questionamento. Pra que serve o nosso corpo? Qual é a parte do nosso corpo que sentimos as sensações? Alguma coisa assim, uma conversa mais nesse sentido. Entendeu? Para depois fazer a experimentação.

Kika: a gente vê que em termos de linguagem da Emília com as crianças...

Tigrão: a contextualização do conteúdo. A contextualização do conteúdo poderia ter sido colocada se fosse pra repetir a aula...

Emília: mas assim, no início eu fiz a **apresentação de todos os materiais pra eles....**

Tigrão: sim, eu sei. Eu estou falando é...

Emília: como eu te falei, não era a primeira vez que aquelas crianças estavam tendo contato com aquilo ali. Quando eles tiveram o primeiro contato, foi mais explicado.

Tigrão: **pois é, mas eu ainda acho que vale a pena fazer esse tipo de conversa...**

Com o levantamento das observações de Tigrão sobre a falta de diálogo com as crianças, Emília passa a vivenciar o conflito por não aceitar que sua aula poderia ter sido desenvolvida, argumentando ter sido [...] **a apresentação de todos os materiais**, no início da aula, suficiente como introdução do conteúdo. Contudo, Tigrão, mesmo após explicações de Emília, afirma [...] **pois é, mas eu ainda acho que vale a pena fazer esse tipo de conversa...** Continuando o diálogo:

Kika: explorar mesmo a questão da linguagem, já que é um dos componentes que a gente sabe que precisa ser trabalhada na Educação Infantil, a linguagem, o vocabulário, a ampliação do vocabulário. Inclusive nós vimos ali que foram utilizados pelas crianças vocábulos que não fazem parte nem do contexto, [...] quer dizer, talvez como a Tigrão está colocando, se nessa prévia a Emília tivesse colocado, antes mesmo do conteúdo, como ela disse no início que ia fazer uma coisa bem interessante, com os materiais, quem sabe perguntar pra eles pra que serve cada objeto daquele, puxar uma conversa, para que eles externassem mais o pensamento deles.

Tigrão: na questão da revisão, assim Emília, naquela hora da bandeja dos sons. Com qual parte do nosso corpo a gente consegue ouvir esse barulhinho do sino; você pode ter feito, mas eu acho que seria interessante também ser colocado, que é justamente, o que a Kica está colocando, da ampliação vocabular, com uma maior participação deles de forma oral, porque eles participaram, estavam muito concentrado, mas eu acho que eles poderiam ter interagido mais nesse sentido da ação fala, oral.

Kika: principalmente a questão da oralidade, por que? Porque essa discussão que amplia os sentidos e significados da criança com a sua colaboração. Não sei se seria antes ou depois....

Tigrão: seria antes mesmos.

Da discussão e sugestões quanto ao desenvolvimento do pensamento e linguagem oral pelas crianças, ressaltado por Tigrão e pela pesquisadora, lacunas passam a ser apontadas por outra partícipe do grupo, como faz Mônica, ampliando a visão de Emília sobre sua aula, realçando a colaboração e instigando a reflexão crítica por parte da professora da própria ação.

Mônica: uma coisa que eu percebi é que eles ficaram assim porque eles não tiveram contato com os objetos, não pegaram nos objetos, eles queriam pegar a campainha e fazer como a tia Emília estava fazendo, do chuchalho....

Kika: a questão da manipulação, muito bem, eu achei muito interessante e aí é um mérito da turma. Mas, eu, imagine enquanto criança a minha frustração! Vários momentos a Emília mostra a bandeja de água e mostra o gelo, algumas crianças vão em cima! Mas aí ela diz que depois vamos trabalhar com isso e as crianças voltam...

Mônica: é elas voltam.

Kika: mas aí o que vai ser? É o tato com o pé. Agora imagino eu frustrada. Puxa eu não meti a minha mão lá dentro.

Emília: é um mérito para eles estarem ali concentrados, **o controle deles foi uma conquista.**

Tigrão: é... eles conseguiram se controlar.

Pooh: por isso que eu disse que eles já ficaram quietos demais.

Tigrão: se fosse em um outro contexto, já tinha menino ali metendo gelo na boca, jogando na cabeça do outro.

Kika: mas mesmo assim a gente sabe que tudo isso faz parte da experiência da criança. Eu concordo com a Mônica quando ela disse assim, terminou a atividade toda, agora vamos aqui todos pegar, meter a mão no gelo, ter momentos de manipulação antes de guardar todos os objetos, porque assim, para eu, como criança, não ficar frustrada, puxa os objetos já foram guardados e eu não peguei.

Fiona: e eu não mexi.

Mônica: ninguém mexeu.

No compartilhamento constatamos que o entendimento acerca do desenvolvimento do controle do próprio comportamento pelas crianças ganhou novas conotações, pois, embora os argumentos de Emília de que [...] **o controle deles foi uma conquista**, não se pode privar a criança de descobrir, mediante manipulação, o mundo que a cerca, principalmente quando esses objetos são apresentados a elas de forma tão atraente como foi o caso da aula de Emília. Nessa direção, a reflexão se direcionou para ação de reconstruir.

Kika: nós estamos colocando o seguinte, se você fosse ministrar essa aula amanhã [...]

Emília: aquele tipo de trabalho, ao meu ver, precisava que eles estivessem concentrados, para que eles pudessem ter essa sensibilidade. **Eu acho que percepção, precisa ter muita atenção para poder estarem conseguindo perceber aqueles objetos, aqueles sons e tal, não sei se com muito barulho, com muita distração eles iriam conseguir.**

Tigrão: eu tenho dito muito, aproveitando porque aqui nós somos colegas de trabalho, estamos em sala de aula, eu tenho defendido muito por onde eu ando que tem que se explorar 100% a oralidade, principalmente na educação infantil. Entendeu? Porque a oralidade é a base para todo o processo de formação do cidadão...

Kika: o desenvolvimento do pensamento se dá pelo desenvolvimento da linguagem oral.

Tigrão: ...o desenvolvimento da cognição de toda parte do conhecimento, da construção do conhecimento psíquico, porque a partir do momento que eu consigo ordenar minhas idéias, organizar meu pensamento e expor isso ao grupo para me fazer entender...a gente pensa que é simples mas não é. Nós sabemos que existe hoje adultos que lêem um belíssimo texto e não explicam o que tem no texto....

[...]

Fiona: eu penso assim, essa questão da oralidade é muita das vezes... eu vejo que a professora se perde pensando que o que ela vai falar a criança não vai entender. [...] Eu vejo que muitos professores... de achar que se usar uma palavra mais difícil....

Kika: refrescante... pensa que tem que usar só palavras bem facinhas, porque se usar uma difícil a criança não vai saber.

Tigrão: o certo é usar quanto mais complexa melhor.

Kika: Já tivemos aqui vários pontos, várias idéias, mas eu queria ver assim, a Emília vai ministrar essa aula amanhã, essa mesma aula aqui. Como você faria?

A pesquisadora propôs a Emília a reconstrução da aula. Contudo, notamos que embora o grupo tenha levantado argumentos acerca da prática pedagógica realizada, favorecendo a ampliação de seu entendimento, a professora Emília permanece resistente à mudança, voltando a alegar [...] **eu acho que percepção, precisa ter muita atenção para poder estarem conseguindo perceber aqueles objetos, aqueles sons e tal, não sei se com muito barulho, com muita distração eles iriam conseguir.**

Como o questionamento de Kika propunha a reformulação da prática pedagógica de Emília, a pesquisadora insiste:

Kika: Já tivemos aqui vários pontos, várias idéias, mas eu queria ver assim, a Emília vai ministrar essa aula amanhã, essa mesma aula aqui. Como você faria?

Emília: sei lá!

Tigrão, Pooh, Fiona, Mônica, Rosinha: risos!

Emília: foi falado aqui tanta coisa que eu nem sei...

Kika: nós falamos, mas agora é a sua vez de dizer.

Fiona: bem vinda ao clube!

Tigrão: Emília, tu perdeu o nosso massacre....risos!! (referindo-se as videoformações anteriores)

Emília: não sei! **Talvez** eu diminuiria o tempo. Normalmente a gente tende a trabalhar com todas as crianças, quando não dá, a gente passa para o dia seguinte. É o seguinte, eles estavam permitindo aquilo e aí fui prolongando. Talvez eu tentaria diminuir o tempo que se arrastou demais. **Com relação a oralidade, eu acho que eu trabalhei, posso não ter trabalhado muito bem nessa aula, mas eu acho que eu sempre trabalho muito bem essa questão da oralidade.**

Kika; nós estamos analisando essa aula.

Tigrão: a oralidade é tudo!

Emília: eu já acho que trabalho é demais, questiono demais os meninos. As minhas salas de aula não são silenciosas, são barulhentas, **a gente pode estar vendo essa questão aí, de está contextualizando mais.** Só queria reforçar que aqueles materiais eles sempre tem contato como a caixinha de música, a campainha, o gelo não. Mas, eles sempre têm esse contato. Mas a questão maior foi o tempo mesmo.

Tigrão: mas eu não achei o tempo uma coisa negativa. É como você mesmo diz que eles estavam entretido.

Kika: é eles permitiram a atividade.

Emília: eles estavam realmente permitindo a atividade.

Mônica: é.

Kika: é importante você dizer porque tem vezes que a gente se olha e diz: bem que eu poderia melhorar isso aqui e ali, poderia ter feito isso e aquilo. Quando você falou no início que não gostou.

Emília: **não é que não gostei, foi o meu semblante um pouco fechado e eu não sou daquele jeito, eu sou mais solta, sou uma borboletinha solta.** Não sou muito de ficar calma assim, mas é aquela coisa, foi naquele momento e nem meus alunos ficam calmos daquele jeito de sete horas da manhã até onze não

Tigrão: nem que eles ficam assim todos os dias daquele jeito não é!?

Emília: nem ficam todos os dias daquele jeito. [...] **Mas eu acho que foi o tempo, acho que prolonguei, ou tenha ficado nervosa e acabei retendo muito a atenção dos meninos, não sei, só sei que eles acabaram centrando ali na atividade não é!? E como vocês falaram, rever essa questão da contextualização.**

Quando Emília coloca que só **talvez** mudaria sua prática no aspecto que se refere a regulação do tempo na aula, mostra se sentir satisfeita com a própria atuação, em especial, no desenvolvimento da oralidade das crianças e nas entrelinhas, satisfeita com a própria prática que desenvolve, uma vez que afirmou: [...] **eu acho que eu trabalhei, posso não ter trabalhado muito bem nessa aula, mas eu acho que eu sempre trabalho muito bem essa questão da oralidade.** Esse tipo de reação é bem comum nos processos formativos porque o autor da prática não consegue visualizar suas carências, não consegue se enxergar e perceber como é sua prática na realidade.

Para Magalhães (2009), o processo de formação pautado na reflexão crítica provoca nas partícipes o conflito interior. E é justamente esse conflito que mediado a partir da linguagem colaborativa, ou seja, por meio dos diálogos interpsicológicos com outras pessoas empenhadas em colaborar, que ocorre a expansão das formas de pensar, sentir e agir.

O empenho da pesquisadora em fazer Emília refletir criticamente acerca da própria prática a leva perguntar novamente para a docente sobre as atitudes adotadas na sala de aula. No diálogo que apresentamos Emília demonstra sua angústia.

Kika: só voltando, eu digo, naquele momento que você disse que foi muito ríspida com as crianças, então assim na aula de amanhã, eu não sei se você faria da mesma forma, porque você disse que fez porque foi necessário, mas na aula de amanhã? Você faria da mesma forma? Era o que eu gostaria de entender.

Emília: **Eu acho que a gente fica muito confusa e pensa, diante de tantas coisas, olha pro lado e pro outro, meu Deus! Então tá tudo errado. Não sei mais o que fazer!** É o seguinte, eu sou muito... achei minha feição muito pesada, meu semblante muito pesado, eu não sou assim, eu sou muito serelepe, eu brinco...

Fiona: eu percebi você muito séria.

Emília: mas eu percebi também que foi devido essa atividade, que exigia concentração e para os meninos você tem que achar o seu eixo, porque se não... eles têm que perceber que você está concentrada naquilo ali, eles também não vão se concentrar naquilo ali de jeito nenhum. Então, ao mesmo

tempo que eu acho que fiquei com o semblante muito pesado, mas aí vem a história que a atividade também exigia essa concentração.

Fiona: **eu não vejo o seu semblante pesado, porque eu lhe acho assim, você é muito séria.**

Tigrão: é nada.

Fiona: bem, eu a vejo assim. Eu não conheço o outro lado, mas eu lhe acho muito seria. Então quem não conhece.

[...]

Emília: Eu não sei dizer por que eu fiquei assim não, viu! Mas eu achei o semblante um pouco pesado, **então seria uma das coisas que tentaria modificar, tentar relaxar mais na próxima filmagem.**

[...]

Tigrão: **às vezes a gente pensa que está fazendo bem, do jeito que está...e quando o outro olha enxerga que não está.**

Emília: exatamente. [...] é bom você ver e o outro te ver, assim, outros olhares. Porque assim, eu me vejo, mas me vejo de uma forma e no momento que outras pessoas veem o seu perfil, a sua prática, é muito bom. E as meninas conseguiram ver uma coisa que eu não tinha observado que é essa questão de contextualizar mais aquele momento. Eu não tinha visto esse momento. Eu acho que a gente deve estar sempre buscando melhorar... **eu vou colocar sempre isso para minha colega de sala que se eu estiver fazendo alguma coisa que no seu olhar não for legal, você me dá um toque que é para eu tentar buscar mudar isso.**

As colocações de Fiona, feitas de maneira bem direta acerca da imagem que Emília apresenta, fizeram com que a professora refletisse acerca da própria imagem, reconhecendo, então, que este seria um dos pontos que gostaria de modificar se fosse realizar a aula novamente. Quando Tigrão apresenta seu ponto de vista [...] **às vezes a gente pensa que está fazendo bem, do jeito que está...e quando o outro olha enxerga que não está.** Emília concorda, explica os motivos e reconhece o valor da colaboração do outro afirmando [...] **eu vou colocar sempre isso para minha colega de sala que se eu estiver fazendo alguma coisa que no seu olhar não for legal, você me dá um toque que é para eu tentar buscar mudar isso.** Nesse discurso, Emília demonstra que sua forma de compreender e desenvolver a prática ganha novos rumos, os quais caminham em direção à transformação da prática pedagógica.

A colaboração realizada no grupo, portanto, favoreceu a todas as partícipes da pesquisa reflexão crítica e agir transformador acerca da prática pedagógica na educação

infantil. Contudo, ressalta-se que cada professora apresentou a reflexão possível aquele momento histórico vivido. No próximo item, sintetizaremos a dinâmica do compartilhamento.

3 A DINÂMICA DO COMPARTILHAMENTO: movimento de mudanças e avanços da prática pedagógica

As análises desta investigação tiveram como suporte norteador as idéias vigotskiana de processo, pois consideramos a compreensão de colaboração e prática pedagógica das partícipes, desde os conhecimentos prévios, aspecto essencial para se conhecer de onde partimos e analisar aonde chegamos. Tentamos explicar como se deu o movimento de mudança dos significados internalizados pelas professoras ao longo da caracterização das práticas externadas em seus discursos e a ação real desenvolvida, isto é, na prática, nos momentos, de interação realizados entre elas e seus alunos. Olhar a pesquisa visualizando seu movimento assegurou ao estudo que o objeto de pesquisa não fosse analisado como algo fossilizado.

Assim, o resultado da pesquisa mostra que a professora Fiona, quando permitiu que o grupo conhecesse a sua prática, esperava avaliação pessoal, mas o que de fato aconteceu foi a análise da sua prática pedagógica e, com isso, o estudo proporcionou crescimento na sua formação docente. A opinião da professora mostra a tendência para mudança da prática romântica da partícipe.

A professora Tigrão, embora tenha afirmado que sua prática é crítica, reconheceu que ainda poderia melhorar, mesmo admitindo não ser nada fácil mudar. No caso de Chapeuzinho Vermelho, mesmo com as dificuldades para perceber o que poderia mudar, afirma que, a partir do compartilhamento proporcionado nos encontros, colocará em prática o que foi sugerido pelas colegas e o que aprendeu nos estudos, traços dos avanços que deseja realizar.

O resultado da pesquisa com relação a prática de Emília mostra que a professora, mesmo tendo resistência para reconhecer o que poderia melhorar em sua ação docente, encaminha-se para mudança da prática. Evidentemente, ainda se sente angustiada em constatar suas fragilidades, externando o conflito que passa. A vivência do conflito e o reconhecimento de não mais saber o que fazer é a base para a tentativa da reformulação da prática e, com isso, realizar as mudanças em sua ação.

A dinâmica da pesquisa considerou que o compartilhamento acerca da prática pedagógica na educação infantil e do significado de colaboração promoveu o movimento de

mudança das formas de pensar, sentir e agir das partícipes, o que pode possibilitar no futuro o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas.

No quadro 32, é mostrado sinteticamente a dinâmica ocorrida durante o compartilhamento da prática pedagógica de Fiona, Tigrão, Chapeuzinho Vermelho e Emília, professoras que voluntariamente aceitaram participar como protagonistas da pesquisa.

PARTÍCIPES	CONHECIMENTOS PRÉVIOS		CARACTERÍSTICA DA PRÁTICA	INTERAÇÃO		MUDANÇAS E AVANÇOS/ COLABORAÇÃO
	Colaboração	Prática Pedagógica		Dimensão	Linguagem	
FIONA	Descrição	Descrição	Romântica	Não-desenvolvimento	Operativa	Eu vim pensando que a minha prática ia ser analisada, não, que eu ia ser analisada, mas eu vi que foi a minha prática. E quando eu vejo isso eu percebo que só se eu fosse uma péssima profissional pra não reconhecer que eu estou saindo daqui enriquecida como eu estou saindo!
TIGRÃO	Descrição	Descrição	Crítica	Desenvolvimento pertinente	colaborativa	Agora eu vou tentar, eu digo isso aqui, não é rapidinho, vocês vão ver que não vou mais estar falando assim. Mas não é fácil. Eu estou tentando. (referindo-se à linguagem adotada na sala).
CHAPEUZINHO VERMELHO	Descrição	Descrição	Romântica	Não-desenvolvimento	Operativa	[...] A gente tem algumas atividades, mas às vezes não sabe como passar realmente para que tenha realmente significado completo, claro que há algum aprendizado mas, para ficar melhor, eu vou colocar em prática as dicas que me deram para melhorar não é!?
EMÍLIA	Descrição	Definição	Crítica	Desenvolvimento	Cooperativa	Eu acho que a gente fica muito confusa e pensa, diante de tantas coisas, olha para um lado e para outro, meu Deus! Então tá tudo errado. Não sei mais o que fazer!

Quadro 32: Dinâmica da pesquisa acerca da prática pedagógica.

Fonte: Análise e discussões dos resultados da pesquisa desenvolvida.

Nesse quadro observamos que os objetivos propostos para pesquisa foram alcançados quando identificamos os sentidos que as professoras traziam internalizados a respeito da colaboração e prática pedagógica. Nesse processo, todos os sentidos de colaboração foram categorizados no nível da descrição. Quanto aos sentidos de prática pedagógica, apareceu o nível da descrição e da definição.

Sobre as características da prática pedagógica desenvolvida, as professoras se perceberam realizando prática pedagógica romântica e crítica. Contudo, nem sempre as características estavam de acordo com o discurso das professoras, aparecendo dessa forma as características cognitiva/construtivista e colaborativas. Quanto a identificação do tipo de interação realizada em sala de aula pelas professoras classificamos em desenvolvimento, não-desenvolvimento e pertinência.

Todo o processo analítico da investigação garantiu, portanto, que a relação entre os significados compartilhados de prática pedagógica promovessem o desenvolvimento de práticas críticas e colaborativas.

A seguir, nossas considerações finais a respeito do trabalho.

FIM DA JORNADA. COMEÇO DE UM NOVO CAMINHO...

Terminar um trabalho não significa o fim de uma jornada, mas o começo de novo caminho, o começo de nova etapa. Mobilizada por esse sentido, evidenciaremos as últimas considerações sobre esta pesquisa, rememorando o percurso das andanças e demarcando o ponto de chegada da pesquisa. Este, por hora, o fim, mas que poderá ser, em outro momento, ponto de partida para novo caminhar.

Sendo assim, este trabalho científico teve como motivo para sua realização a necessidade de compreender questões concernentes à prática pedagógica na educação infantil. Para isso, organizamos sistematicamente a pesquisa, visando garantir sua legitimidade e confiabilidade perante a sociedade acadêmico-científica, bem como garantir a produção de conhecimento na comunidade escolar, favorecendo a transformação de contextos educativos em contextos colaborativos, principalmente no que se refere à prática pedagógica de professoras que atuam na educação infantil, especialmente aqueles que atuam nas escolas do município de Parnaíba-PI.

Aprendemos muito no percurso da pesquisa. Aprendemos como pesquisadora, aprendemos, também, como professoras de educação infantil que somos. Mas, sobretudo, ensinamos, trocamos, produzimos conjuntamente e crescemos profissionalmente nos desenvolvendo de forma compartilhada com as professoras que colaboraram nesta pesquisa. E mesmo que esse crescimento não possa ser medido, comparado, todas nós crescemos e nos desenvolvemos ao nosso tempo, ao nosso modo, e no momento histórico que vivemos, permeado pelas reflexões críticas desencadeadas no processo de formação e pesquisa que foi produzido neste estudo.

A relação interpessoal promovida nesta pesquisa nos fez entender, e com isso aprender, que o caminho para a prática educativa capaz de transformar os modelos sociais individuais é aquela guiada pelas práticas de colaboração.

A pesquisa colaborativa criou espaços que me permitiram, como pesquisadora, compreender que o conhecimento científico pode ser produzido *com* e também permitiram às professoras, mediante atuação nos seminários de formação e videoformação, vivenciarem momentos de reflexão crítica e de conflitos inter e intrapsicológicos que, durante o processo de pesquisa, foram ganhando forma, expandindo-se e resultando em outros modos de ser, sentir, significar e produzir a prática pedagógica, abrindo portas para mudanças na escola e na sociedade.

Não poderíamos deixar de registrar as dificuldades vivenciadas durante a pesquisa colaborativa, uma vez que reunir professoras de escolas diferentes, em dias, geralmente, não letivos, não é uma empreitada fácil e nem sempre o que era planejado inicialmente, era executado conforme prevíamos. Restava-nos enfrentar os conflitos advindos do contexto real e das demarcações temporais e espaciais a que todas nós que participamos desta pesquisa estivemos sujeitas, como alternativa, realizamos encontros com a presença de todas e outros, com a ausência de algumas professoras. Contudo, aprendemos que as dificuldades vivenciadas na realização do trabalho, como no exemplo exposto de impossibilidade de reunir todas as professoras nos encontros, fazem parte do processo. Tudo impõe conviver com os conflitos e procurar compreendê-los e, na medida do possível, superá-los. Foi o que ocorreu com o grupo colaborativo que vivenciou vários momentos de conflitos e contradições, porém todos eles se constituíram em espaços de convivência colaborativa e de aprendizado mútuo.

De certo, a investigação promoveu condições para que todas nós aprendêssemos a ouvir, a respeitar e ser respeitado e a produzir conjuntamente compreensões e entendimentos. Os depoimentos que seguem são expressões de vivências que marcaram o contexto colaborativo vivido pelo grupo nesta pesquisa:

- **Tigrão:** Eu acho uma das melhores pesquisas que pode acontecer, apesar de todas as suas dificuldades de encontrar pessoas que colaborem de forma eficaz no trabalho. É uma pesquisa que exige trabalho. Mas, é uma pesquisa que, para mim, dá conta de investigar realmente e tentar mudar.
- **Monica:** Essa aqui é interessante porque [...] você conhece o que vai ser pesquisado e vai conhecer o resultado disso.
- **Pooh:** Exato. E sem falar que, dessa forma, também, a gente tem vontade.
- **Emília:** Ela parte da gente [...]. Eu acho que não se faz educação sozinho, não tem como, não é uma prática isolada. Você necessita do outro, do próximo, do educando, [...]. Eu acho que essa pesquisa é a pesquisa!
- **Rosinha:** Porque é assim, cada um de nós tem oportunidade de indagar, de questionar, de tirar nossas dúvidas. Então, assim, a pesquisa colaborativa é muito boa. Ela faz um bem enorme pra educação.
- **Fiona:** É bom que a gente pensa: - Quando eu for fazer pesquisa, eu vou fazer assim.

As ideias sobre a pesquisa colaborativa externadas pelas partícipes evidenciam que significados foram compartilhados e expandidos sobre temáticas que vão além daquelas

enfocadas neste relatório de pesquisa, especificamente sobre a prática pedagógica. De fato, refletir sobre a prática pedagógica na educação infantil representou apenas o início de um processo de aprendizagem e de construção de sentidos e significados sobre o agir do professor que atua na educação infantil.

Retornando ao ponto de partida, ao começo da jornada, relembramos o que nos moveu a pesquisar, as perguntas: Que práticas pedagógicas vêm sendo desenvolvida pelas professoras de educação infantil? Como promover condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas? Partindo das questões expostas, definimos como objetivo geral: investigar os gêneros das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de educação infantil e de que maneira o compartilhamento de seu significado promove condições para o desenvolvimento de práticas colaborativas. Para dar conta do objetivo, elaboramos os objetivos específicos.

O objetivo específico “identificar os sentidos de colaboração e prática pedagógica dos professores que atuam na educação infantil” foi trabalhado ao longo deste estudo quando solicitamos que as partícipes respondessem um questionário com perguntas abertas a respeito do significado de colaboração e prática pedagógica. Com essas informações, identificamos os sentidos internalizados pelas partícipes, viabilizando compreender como elas elaboram esses sentidos e promovendo condições para que o processo de reflexão crítica a respeito desses sentidos contribuísse para o compartilhamento de significados e de possíveis mudanças em suas práticas pedagógicas.

O objetivo “caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam na educação infantil” foi trabalhado quando solicitamos que, nos questionários, as professoras apresentassem características da própria prática de sala aula e, ainda, nos seminários de formação quando as partícipes foram convidadas a questionar, descrever, informar, confrontar e reconstruir suas práticas. Com isso, possibilitamos que as professoras se percebessem, agindo de acordo com determinados gêneros da prática pedagógica da educação infantil, no caso, realizando práticas pedagógicas românticas, cognitivas/construtivistas, críticas ou colaborativas. Desses quatro gêneros, as professoras se identificaram com a prática pedagógica romântica ou com a prática pedagógica crítica. Entretanto, nem sempre as características apontadas na fala das professoras estavam em conformidade com os gêneros identificados, mostrando que, nem sempre, a prática está de acordo com os discursos externados pelas docentes.

Com o objetivo de “identificar o tipo de interação desenvolvido no processo de ensino e de aprendizagem pelas professoras que atuam na educação infantil”, mediante a

filmagem, transcrições e análise das aulas das quatro professoras protagonistas da pesquisa (Fiona, Tigrão, Chapeuzinho Vermelho e Emília), observamos, sobretudo, a linguagem (operativa, cooperativa ou colaborativa) adotada por elas na interação, classificando-a em interação com desenvolvimento ou interação com não desenvolvimento ou, ainda, interação com pertinência. Ao realizarmos essa análise, visualizamos a prática pedagógica adotada pelas professoras por meio da materialização da linguagem adotada por elas em sala de aula.

O objetivo “analisar a relação entre os significados compartilhados de prática pedagógica e o gênero das práticas desenvolvidas pelas professoras de educação infantil” nos fez analisar as teorias internalizadas e a ação praticada pelas docentes, mediante confronto dos dizeres e fazeres externados nos questionários, seminários de formação e videoformação. Isto é, durante todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

De certo, pensar a respeito da própria prática pedagógica possibilitou ao grupo estudos e momentos de reflexão crítica que permitiram a vivência de conflitos e a identificação com teorias internalizadas, alargando as formas de pensar e agir sobre a prática pedagógica. Portanto, os significados compartilhados nesta investigação proporcionaram às professoras novas formas de compreender o trabalho na educação infantil, ampliando os conhecimentos intelectuais e afetivos do grupo. Nesse sentido relata Fiona: “eu estou saindo daqui enriquecida, como eu estou saindo!”.

Posto isso, entendemos que colaborar e refletir criticamente não é tarefa fácil como inicialmente se supõe. Isso nos faz reconhecer que essas práticas requerem aprendizado contínuo de nossa parte e, ainda mais, reconhecer que poderíamos ter aproveitado as oportunidades que os diálogos ocorridos durante o processo de pesquisa geraram para explorar os conflitos emergidos do processo reflexivo de forma muito mais proveitosa. Ao final deste processo (observamos nos registros que fizemos neste relatório), porém, também reconhecemos que olhar para trás significa visualizar aquilo que tivemos condições de fazer naquele momento histórico vivido por todas nós e também vislumbrar que esse olhar é de alguém que também sai desse processo transformada. Entretanto, acreditamos que os momentos promovidos de reflexão crítica e de análise das práticas movidos pela colaboração foram tidos significativos para todas nós que deles participamos.

Os resultados da pesquisa mostraram que o compartilhamento de significados ampliou as oportunidades para transformar a prática pedagógica das professoras e a nossa própria enquanto pesquisadora que pretende continuar a trilhar caminhos colaborativos na pesquisa em educação.

Constatamos que, no percurso do trabalho, aprendemos a lidar com as nossas impossibilidades de conhecer e fazer e que foi o olhar dos outros que permitiu a transformação das dificuldades em questionamentos, em reflexão e em ações diferenciadas daquelas que costumávamos realizar antes desta pesquisa. Reconhecemos que a colaboração e a reflexão crítica foram fundamentais para que isso ocorresse, conforme denotam as falas registradas ao longo do processo:

A partícipe Fiona revê o gênero de sua prática no momento que confronta seu discurso com a prática desenvolvida, o que se verifica quando o significado de participação das crianças na sua aula é reformulado e ampliado com a ideia de interação colaborativa.

Para a professora Tigrão, a pesquisa possibilitou, além do fortalecimento de teorias no campo da educação (visto que a professora é formada em Letras/Português), a modificação de vícios de linguagem que, por vezes, interferem no raciocínio das crianças.

No caso de Chapeuzinho Vermelho, a investigação serviu para que a professora reconhecesse que as bases teóricas da prática que desenvolve são frágeis e que ela necessita de maiores aprofundamentos teóricos e práticos. O estudo trouxe ainda para a docente novos elementos para o desenvolvimento da prática, apresentando-se sugestões de ideias que possibilitassem a modificação de sua prática e a linguagem adotada com as crianças.

Para Emília, mesmo sentindo resistência em reconstruir sua ação docente, o estudo permitiu que repensasse a forma de desenvolvê-la, deixando-a mais contextualizada e colaborativa.

Destarte, na jornada da pesquisa, Fiona, Tigrão, Chapeuzinho Vermelho, Emília (em especial, porque foram as protagonistas da investigação) e demais professoras, Pooh, Rosinha e Mônica, além de conhecimentos teóricos e práticos, ampliaram sentidos e significados acerca da prática pedagógica na educação infantil. Isso porque promoveram momentos colaborativos e críticos, os quais poderão ser levados para os contextos escolares em que elas atuam, concretizando o empoderamento almejado de práticas pedagógicas colaborativas.

Tendo em vista os resultados obtidos com esta investigação acerca da prática pedagógica na educação infantil, podemos afirmar que o estudo trouxe muitas contribuições, em especial para a pesquisadora e professoras colaboradoras, mas também para o contexto educativo de atuação desses profissionais. Desse modo, a pesquisa:

- contribuiu para que as professoras compartilhassem significados, compreendendo os gêneros da prática e o quanto esse esclarecimento é

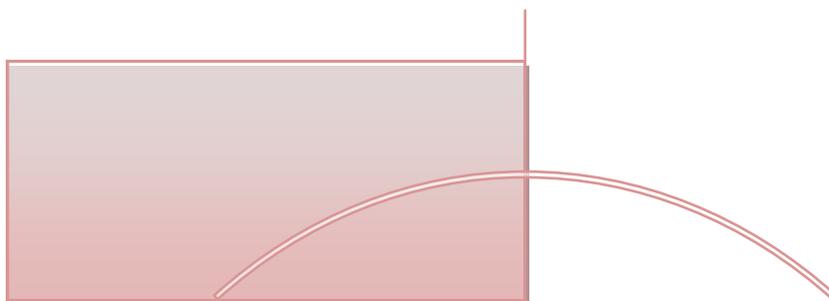
importante para o fazer pedagógico transformador que vise práticas pedagógicas colaborativas;

- contribuiu para a disseminação, no âmbito social, de práticas colaborativas vividas entre as professoras e os alunos, alunos e seus pares, professoras e outras professoras, e professoras e demais profissionais.

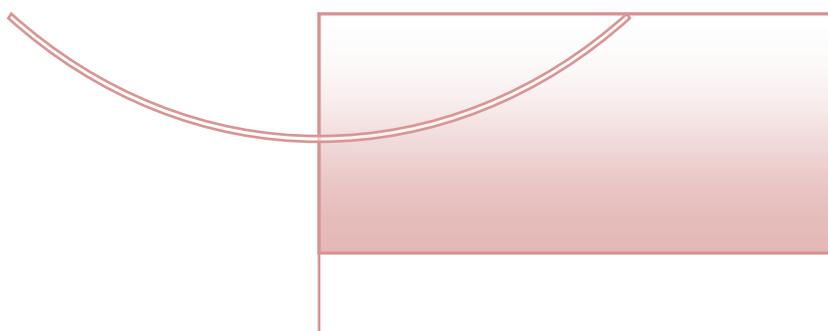
Como todo trabalho científico, este representa olhar para um determinado fenômeno que não se esgota aqui, mas apenas repousa. Para sua continuidade, outros estudos poderão ser encaminhados com a temática que nos motivou: investigar a prática pedagógica na educação infantil, com a identificação dos gêneros da prática. Podemos trabalhar possibilidades para que as professoras, bem como a pesquisadora, possam agir reponsivamente no contexto de ação em que atuam, utilizando de forma mais consciente os saberes que possuem.

No campo pessoal, a produção desta dissertação nos faz acreditar que todos os desafios podem ser superados, basta que haja condições materiais e humanas, interesse, disposição e humildade para reconhecer que nada se faz sozinho. No campo profissional, a certeza de que estou apenas começando a carreira de pesquisadora, mas também que nenhuma grande caminhada se dá antes que os primeiros passos tenham sido dados. No campo social, a pesquisa trouxe a certeza da produção de conhecimentos para a academia e para o contexto da escola de forma a possibilitar a melhoria da qualidade do ensino infantil na cidade de Parnaíba-PI.

Em suma, resta dizer que o trabalho não acabou! E como afirmei no primeiro parágrafo, as considerações apresentadas nesta pesquisa são contribuições para outros novos estudos, para outra nova caminhada, que servirão para dar prosseguimento na atuação de pesquisadora e para todos aqueles que necessitarem refletir criticamente a respeito da prática na educação infantil e que também queiram colaborar com o processo de transformação da educação.



REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

ANADÓN, M. E. Novas dinâmicas de investigação em educação e formação continuada dos docentes: os modelos participativos. In: COLÓQUIO NACIONAL: EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. 4., 2007, Natal. **Anais...** Natal: 2007, 1 CD ROM

ALBUQUERQUE, M. O. A. **Reflexão crítica e colaboração:** articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente. 2008. 138f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas.** Portugal: Porto Editora, 2000.

AGUIAR, O. R. B. P. Videoteipe e formação: que relação é essa? In: LOUREIRO JR, E; IBIAPINA, I. L. de M. (Org). **Videoformação, reflexividade crítica e colaboração:** pesquisa e formação de professores. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, v.44. Campinas, São Paulo. 1998.

BEHRENS, M A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** São Paulo: Papirus, 2000.

BRITO, F. C. **Docência no Ensino Fundamental:** refletindo sobre a prática profissional. 2007. 181f. Teresina, PI. Dissertação (Dissertação de Mestrado), UFPI, 2007.

CAPRA, F. **O ponto de mutação:** a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, M. V. C; IBIAPINA, I. M. L. M. A abordagem histórico-cultural de Vigotski. In: CARVALHO, M. V. C. de; MATOS, K. S. A. L. de. (Org). **Psicologia da Educação:** teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DANIELS, H. **Vigotski e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DESGAGNÉ, S. **Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa**. Departamento de Psicopedagogia, de didática e de tecnologia educativa. Université Laval. Québec, Canadá, 1997.

DELLOVA, C. C. **A mediação no ensino-aprendizagem de inglês para crianças: o papel do lúdico**. 2009. s.n. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

ENRICONE, D. (Org). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FERREIRA, M. S. Pelos caminhos do conhecer: uma metodologia de análise da elaboração conceitual. In: IBIAPINA, I. M. L de M; RIBEIRO, M. M. G; FERRIRA, M. S. **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líder Livros, 2007.

FERREIRO, E; TEBEROSKY. **A. Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007.

FIDALGO, S. S; LIBERALI, F. C. **Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva**. Taboão da Serra, SP: Unier, 2006.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (Orgs). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte- MG: Autêntica, 2004.

FONTANA, R. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evando. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: genes e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUETMANOVA, A. **Lógica**. Moscou: Edições Progresso, 1989.

IMBERNÒN. F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

IBIAPINA, I. M. L. de M; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, n.12, p. 26-38, 2005.

_____, I. M. L. de M; FERREIRA, M. S. A pesquisa mediando práticas colaborativas. In: **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI**. 4., 2006, Teresina. A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas. Teresina: EDUFPI, 2006, p. 93-105.

_____, I. M. L. de M. Práticas pedagógicas e profissionalização docente: que cores? Que tonalidades no aprendizado da profissão? In: LIMA, F. O. A; SILVA, M. S. L. **História da educação e práticas pedagógicas**. Parnaíba-PI: Sieart, 2008a

_____, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília-DF: Líder, 2008b

IBIAPINA, I. M. L. de M. Pesquisar e colaborar na formação docente: modos de agir. In: Anais do V Colóquio nacional e congresso internacional da Afirse. 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2009, 1 CD ROM

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**. Armand Colin. 1990

KOPNIN, P.V. **Fundamentos Lógicos das Ciências**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972 p.14-37.

KRAMER, S. **Alfabetização leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para educação infantil**. São Paulo: Ática, 2006.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 1991.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALÃES, Maria Cecília Camargo. (Orgs). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

_____, **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. São Paulo: Cabral, 2008.

LOUREIRO JR, E. Metáforas de Videoformação. In: LOUREIRO JR, E; IBIAPINA, I. L. de M. (Org). **Videoformação, reflexividade crítica e colaboração: pesquisa e formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., volume I, 1979.

LUDKE, M. A pesquisa em educação ao encontro de sua complexidade. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro, et al. **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. 13., 2006, Recife. Educação formal e não formal processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: Bagaço, 2006, p. 413-424.

MACHADO, M. L. de A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Z.de M. R de. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa e o professor alfabetizador. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007a.

_____. M. C. C. Sessões de análise de aulas na formação continuada do professor de inglês: uma organização discursiva emergente. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007b.

_____. M. C. C. Por uma prática de formação continuada de educadores. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente.** São Paulo: Ductor, 2007c.

_____. M. C. C. A negociação de sentidos em formação de educadores e em pesquisa. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente.** São Paulo: Ductor, 2007d.

_____. Sessões reflexivas como espaço de negociação entre professor e pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente.** São Paulo: Ductor, 2007e.

_____. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e crítico. In: _____. (Orgs). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

_____. O método para Vigotsky: a zona de desenvolvimento proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.H; DAMIANOVIC, M.C. HAWI, M.M; ZSUNDY, P. **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI.** São Paulo: Andross, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C.; LESSA, A. C. In: FIDALGO, S. S.; LIBERALI, F. C. **Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva,** Taboão da Serra – SP: UNIER, 2006, p 18-39.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas.** São Paulo: Loyola, 2002.

MEDEIROS, M. V. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar.** 2007. 240f. Teresina, PI: Dissertação (Dissertação de Mestrado), UFPI, 2007

NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processo de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A. L; GÓES, M. C. R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento.** 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

OLIVEIRA, E. M de; ALMEIDA, J. L. V; ARNONI, E. B. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática.** São Paulo: Loyola, 2007.

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

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: genes e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAAZ, A. Seminários reflexivos como estratégias de formação continuada de professores. In: STEIN, N.R.; HACKMANS, B. (Orgs.). **Reflexões para a formação de professores**. [s.l]: [s.n], 2005.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da construção cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTECORVO, C. Interação social e construção do conhecimento: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa. In_____. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 45-61

RECH, I. P. F (Org.). Atividades na educação infantil e posturas educativas. In: FILHO, A. J. M. **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ROCHA, R. **As coisas que a gente fala**. 2ed. São Paulo: Salamandra, 2005.

ROMERO, T. R. de S. **A interação coordenador e professor**: um processo colaborativo? 1998. 104f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Líguas – LAEL). Pontifca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1998.

SILVA, C. de S. **Construtivismo**: representações e práticas do professor. Teresina: EDUFIP, 2004

SOUZA, S. J. Linguagem, consciência e ideologia: conversa com Bakhtin e Vygotsky. In: **A criança e seu desenvolvimento**: perspectiva para se discutir a educação infantil. 4ed. São Paulo: Cortez, 2001

SMOLKA, A. L; GÓES, M. C. R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vigotski e a construção do conhecimento. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SZUNDY, P.T. C. Zona de desenvolvimento potencial: uma zona de conflito e revoluções do diálogo pesquisadora-pesquisadores. In: SCHETTINI, R.H; DAMIANOVIC, M.C. HAWI, M.M; ZSUNDY, P. **Vygotsky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009.

TEIXEIRA, L.R. M. Desenvolvimento cognitivo e educação infantil: espontâneo ou produzido? In: RUSSEFF, I; BITTAR, M. **Educação infantil**: política, formação e prática docente. Campo Grande - MG: UCDB, 2003.

TELES, F. A. R. **A prática pedagógica crítico-reflexiva do professor**: um processo colaborativo de (re)elaboração conceitual no Ensino Médio. 2008. 202f. Teresina, PI. Dissertação (Dissertação de Mestrado), UFPI, 2008.

TELES, F. P. **Mediação Pedagógica**: análise da compreensão docente à luz da abordagem sócio-histórica. 2008. 51f. Teresina, PI. Especialização (Especialização em Educação Infantil), UFPI, 2008.

TELES, F. P. **Porque pesquisar colaborativamente?** In: Anais do V Colóquio nacional e congresso internacional da Afirse. 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2009, 1 CD ROM

TELES, F. P; IBIAPINA, I. M. de M. **A prática pedagógica dos professores de educação infantil**. In: EPENN – Educação, direitos humanos e inclusão social. Universidade Federal da Paraíba. 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Editora UFPB, 2009. p. 1-18.

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1992

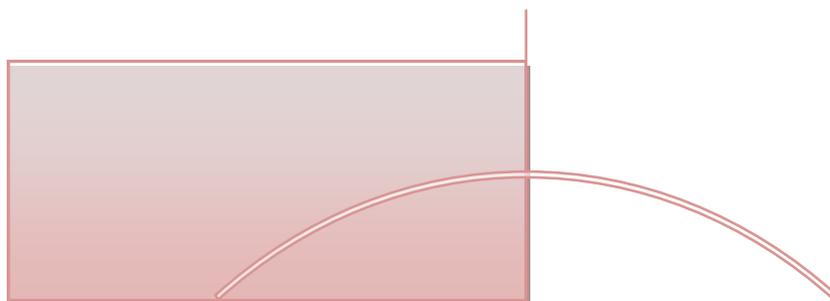
VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

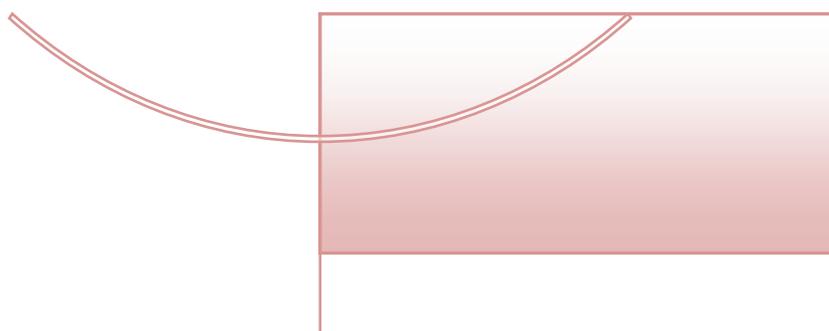
_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fonte, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo, Cortez, 1992.



APÊNDICES



APÊNDICE A: TERMO DE ESCLARECIMENTO E LIVRE ADESÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO TERESINA – PI

Você está sendo convidado/a para participar como voluntário/a de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – conduzida pela mestranda FABRICIA PEREIRA TELES. No decorrer deste termo, apresentaremos os esclarecimentos para que você decida se quer ou não colaborar com esta pesquisa.

Após a leitura das informações e caso aceite colaborar com essa investigação, solicito que assine este termo, nas duas vias, uma ficará com você e a outra nos arquivos da pesquisa. Ressaltamos que não há problema se por algum motivo, no decorrer da pesquisa, a sua colaboração não for possível, ficando inteiramente anulado o presente termo. Dúvidas sobre a legalidade deste trabalho podem ser retiradas na Coordenação do Mestrado em Educação da UFPI/ Teresina, com a Orientadora da Pesquisa Professora Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina ou através dos telefones (86) 3215-5562 ou (86) 9452-0145.

Título da pesquisa: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: estudo compartilhado com professoras de Parnaíba-PI

Pesquisador: Fabricia Pereira Teles – Mestrando em Educação/UFPI. E-mail: fabriciaefranio@ig.com.br. Telefones: 3323 3475/94194729.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina/UFPI

Objeto de Estudo:

A pesquisa tem como objeto de estudo da práticas pedagógicas de professores que atuam na educação infantil. A referência teórica e metodológica da pesquisa é a abordagem sócio-histórica, especialmente o pensamento de Vigotski e seguidores. Os fundamentos metodológicos desta investigação estão amparados na co-produção de conhecimentos entre pesquisador e professores, que caracteriza o estudo como pesquisa colaborativa.

O problema:

Estudar a prática pedagógica de professores da educação infantil de forma colaborativa, ressaltando qual o gênero da prática pedagógica desenvolvidas pelos professores de educação infantil e de que maneira o compartilhamento de seu significado promove condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas?.

Objetivo Geral:

Investigar quais os gêneros da prática pedagógica desenvolvidas pelos professores de educação infantil e de que maneira o compartilhamento de seu significado promove condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas?.

Questão Central:

Qual o gênero da prática pedagógica desenvolvidas pelos professores de educação infantil e de que maneira o compartilhamento de seu significado promove condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas?.

Delineamento Teórico Metodológico da Investigação

• **Tipo de Pesquisa:**

Pesquisa colaborativa. Referencial teórico-metodológico: Vigotski, Ibiapina, Magalhães, Desgagné, dentre outros.

• **Abordagem:**

Sócio-histórica, processo de formação conceitual proposto por Vigotski (1988, 2000, 2001).

• **Produção de dados:**

- Questionários;
- Encontro coletivo
- Seminários de formação;
- Vídeoformação

• **Recursos:**

- Gravador;
- Textos para seminário de formação;
- Filmadora;
- Vídeoteipe;

• **Colaboradores:**

Professores de educação infantil do Município de Parnaíba–Piauí que aderiram voluntariamente a esta investigação.

Teresina, ____ de _____ de 2008.

Fabricia Pereira Teles
Pesquisadora/UFPI

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERESINA – PI**

O presente questionário representa a primeira etapa metodológica para formação de um grupo de estudo colaborativo. Esse grupo fará parte de uma pesquisa de mestrado de Fabricia Pereira Teles, atualmente, aluna do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí – Campus Teresina.

Caso tenha interesse e disponibilidade em refletir sobre a prática pedagógica na educação infantil, juntamente com outros professores, responda as questões a seguir:

1. Dados pessoais e funcionais.

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Formação Acadêmica:

Graduação: _____ Ano _____

Pós-graduação: _____ Ano _____

Tempo de serviço como professora: _____

Tempo de serviço na educação infantil: _____

Nome da instituição que atua profissionalmente: _____

2. Para você, o que é:

a) Prática

b) Prática pedagógica:

c) Exemplifique práticas pedagógicas que caracterizam o seu perfil profissional (práticas que você costuma utilizar na sua sala de aula)

d) Colaboração:

Ilustre exemplificando uma prática pedagógica que caracterize a ocorrência de colaboração (uma prática que você costuma utilizar na sua sala de aula)

Caso tenha respondido as questões, solicitamos que disponibilize telefone de contato _____. Esta solicitação é para que possa receber informações sobre o dia, local e horário da reunião que farei para detalhar mais esta pesquisa e as estratégias de negociação do trabalho colaborativo subsequente. Somente após essa reunião estará confirmada à adesão ao grupo de pesquisa colaborativa mencionado acima.

Parnaíba, ____ de _____ de 2008.

**APÊNDICE C: CONSENTIMENTO DO PROFESSOR
PARA A COLABORAÇÃO NA PESQUISA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERESINA – PI**

Eu, _____, Brasileiro/a,
residente à rua _____, Bairro
_____, Município de Parnaíba, portador do RG nº
_____, professor/a da Escola
_____, concordo

em participar do processo colaborativo da pesquisa intitulada: **Formação do conceito de mediação simbólica e o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas na educação infantil de Parnaíba**, conforme esclarecimentos da mestrandia Fabricia Pereira Teles. Afirmo que estão claros os propósitos da pesquisa, os prazos, os procedimentos a serem realizados, os desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes e que concordo, voluntariamente, em participar da investigação, podendo retirar o meu consentimento de participação no processo de colaboração a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, o que não implicará em penalidades, perdas ou prejuízos de qualquer benefício que possa ter adquirido no acompanhamento, assistência ou tratamento na Universidade Federal do Piauí/Teresina.

Parnaíba, _____ de _____ de 2008

Assinatura Completa e Legível do/a Colaborador/a

Confirmamos que ocorreu o processo de esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como, do aceite deste/a colaborador/a para participar da mesma.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

**APÊNDICE D: AUTORIZAÇÃO DA COLABORADORA PARA FILMAGEM DA
AULA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERESINA – PI**

Eu,....., professora de Educação Infantil da escola, autorizo a divulgação de imagens e fotografias nas publicações de artigos e na dissertação resultante da pesquisa **FORMAÇÃO DE CONCEITO E O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PARNAÍBA**, realizada pela mestranda da UFPI Fabricia Pereira Teles, orientada pela Professora Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Afirmo também que estou ciente da divulgação de dados pessoais e profissionais e autorizo a publicação de todas as colaborações, escritas e orais, fornecidas no decorrer da pesquisa, permito também a filmagens e/ou fotografias das atividades que desenvolvo, bem como a sua divulgação em qualquer veículo de comunicação.

Teresina, ... de..... de 2008

Nome completo

**APÊNDICE E: AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS PARA
FILMAGEM DA AULA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERESINA – PI**

Autorizo a divulgação de imagens e fotografias de meu/ minha filho(a), aluno(a) da Educação Infantil desta instituição escolar nas publicações de artigo e na dissertação resultante da pesquisa: **FORMAÇÃO DE CONCEITO E O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PARNAÍBA**, realizada pela mestranda da UFPI, Fabricia Pereira Teles, orientada pela prof^a Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Permito também a filmagem e ou fotografias das atividades desenvolvidas por meu/minha filho(a) em sala de aula, bem como a sua divulgação em atividades de socialização científica.

NOME		ASSINATURA DO RESPONSÁVEL
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

APÊNDICE F: DVD COM VIDEOTAIPES DAS AULAS FILMADAS