



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CAMILA ALVARES

**ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL:  
UM ESTUDO NUMA TURMA DE ALUNOS COM 5/6 ANOS**



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2016

CAMILA ALVARES

**ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL:  
UM ESTUDO NUMA TURMA DE ALUNOS COM 5/6 ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Toscano

Londrina  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Alvares, Camila.

Ensinar e aprender no contexto da educação infantil : um estudo numa turma de alunos com 5/6 anos / Camila Alvares. - Londrina, 2016.  
196 f. : il.

Orientador: Carlos Toscano.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.  
Inclui bibliografia.

1. Educação infantil - Teses. 2. Ensino e aprendizagem - Teses. 3. Mediação pedagógica - Teses. 4. Significações - Teses. I. Toscano, Carlos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CAMILA ALVARES

**ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UM ESTUDO COM UMA TURMA DE ALUNOS COM 5/6 ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Carlos Toscano  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Profa. Dra. Francismara Neves de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 15 de fevereiro de 2016.

## **Dedicatória**

### **A Deus**

Por ter aberto as portas, mostrado o caminho e segurado a minha mão ao longo da jornada.

### **Aos meus pais, Valdenir e Izabel Cristina**

Sempre presentes, que também sonharam com este momento, ensinaram-me a lutar e a manter viva a minha fé.

### **Ao meu namorado, Júnior**

Que, com suas palavras de encorajamento, soube me mostrar razões para acreditar em mim mesma e continuar caminhando.

### **A todos os professores de educação infantil**

Os quais, em suas práticas educativas, anseiam e lutam por uma educação de qualidade, que respeite as especificidades e vise ao desenvolvimento da criança pequena.

## AGRADECIMENTOS

*“E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.”  
(Caminhos do Coração – Gonzaguinha)*

A música “Caminhos do Coração”, de Gonzaguinha, exprime tudo o que tenho vivenciado em minha vida pessoal e profissional. Percebo que, além da minha, há uma força imensurável que vem das pessoas que me cercam para me fazer acreditar e manter acesa a chama que alimenta minha capacidade de ser, de fazer e de sonhar. A todas essas pessoas, com quem tenho convivido e que contribuíram de modo significativo em minha formação, ofereço minha eterna gratidão.

A *Deus*, pelo dom da vida e por ter sussurrado, de diversas maneiras, “confia em mim” todas as vezes que a vontade de desistir se fez presente, dando-me a certeza de que eras Tu quem me guiava. E, à *Mãe Aparecida*, por me cobrir com Seu Sagrado Manto, amparando-me e fortalecendo-me a cada passo.

Ao *Professor Dr. Carlos Toscano*, por dirigir seu trabalho de professor e orientador com competência, sabedoria e paciência (muita paciência). Obrigada pelas preciosas orientações, ensinamentos, momentos de aprendizado oportunizados e por contribuir significativamente para a ampliação dos meus conhecimentos.

Aos *meus pais, Valdenir e Izabel Cristina*, meus maiores exemplos de vida, luta, e coragem, por me darem asas e me ensinarem a voar. Ao meu pai, pelo apoio e por nutrir em mim o desejo de estudar, e à minha mãe, pelas orações e presença nos momentos difíceis. Obrigada por me fazerem enxergar minha capacidade de chegar até aqui e por sempre lutarem para possibilitar a minha vitória, que, aliás, é de vocês também.

Ao *meu namorado, Júnior*, por planejar uma vida toda ao meu lado e ser meu companheiro em todas as horas, especialmente nesta jornada por vezes tão complexa. Você, que sempre soube compreender meus momentos de estresse e minha ausência física, foi essencial para que as dificuldades do caminho não se

tornassem maiores que a minha vontade de crescer. Agradeço pela disponibilidade em ajudar, por oferecer-me, incansavelmente, seu tempo, suas palavras, sua atenção irrestrita, paciência, carinho, apoio, dedicação, confiança e, claro, por todo o amor que deposita em meus dias.

*Às minhas colegas de mestrado, Alzeni, Fernanda e Denise*, amigas de caminhada com as quais compartilhei angústias, tristezas e alegrias, apoiando-nos mutuamente. Obrigada pelos diálogos travados, pelas trocas infundáveis, pelos momentos de estudo e trabalho e pela amizade construída. Aprendi muito com cada uma de vocês.

*Aos pais dos alunos, à coordenação pedagógica e à direção da escola na qual esta pesquisa se realizou*, por toda a confiança depositada a mim. Quando todos me fecharam as portas, foram vocês quem abriram, acolheram e receberam-me calorosamente desde o primeiro contato. Agradeço por viabilizarem esta pesquisa, por darem condições para sua realização e por propiciarem tudo quanto fosse necessário ao meu estudo.

*À professora e aos alunos participantes desta pesquisa*, fonte de inspiração nesta carreira que demanda perseverança para enfrentar os altos e baixos do percurso. À professora, por ter aceito o desafio de ter seu trabalho observado e pela atenção dada a mim; aos alunos, pela acolhida carinhosa de todos os dias. Obrigada por me ensinarem tantas coisas e, ao demonstrarem o desejo de ensinar e aprender, por me incentivarem a acreditar em mudanças.

*À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES)*, por apoiar e financiar esta pesquisa, viabilizando seu desenvolvimento.

*Às amigas, Bruna e Mery*, minhas irmãs do coração. À Bruna, amiga fiel de longa data, pela presença em todos os momentos. À Mery, pela alegria constante que torna minha vida melhor, pelo apoio irrestrito e, também, pelas piadas em meio às conversas. Vocês me estenderam a mão, o braço, a perna e todo o corpo sem medir esforços, a qualquer hora e em qualquer lugar para me ajudar no que fosse preciso. Agradeço pela amizade, carinho, apoio, incentivos e por não me deixarem desistir nos momentos de angústia.

*Às minhas irmãs, Nathalia e Beatriz*, minhas eternas crianças. Vocês que tantas vezes silenciaram diante da minha impaciência, obrigada por existirem, fazendo me sentir um pouco mãe, por serem minhas torcedoras e vibrarem com minhas vitórias.

*Aos meus avós, Alfredo e Terezinha, Ramon e Tê (Terezinha), e aos meus padrinhos, Luiz Carlos e Solange, pelo carinho e por acreditarem na minha capacidade. Ao vô Alfredo, por fazer o possível e o impossível para me ver feliz. À vó Terezinha, pelos ensinamentos na fé e, também, por fazer o melhor bolo de espinafre do mundo. Ao vô Ramom, de quem herdei o sangue quente espanhol e apreendi a personalidade forte. À vó Tê, que ainda guarda minhas cartinhas e desenhos como recordação de minha infância. Aos meus padrinhos, por serem meus segundos pais, compartilhando cada momento de minha vida. Agradeço a cada um por estar sempre na primeira fileira, incentivando minha caminhada.*

*Às professoras Francis e Solange, membros da banca. Obrigada pela atenção, leitura do texto e, sobretudo, pelos apontamentos que só vieram a enriquecer este trabalho.*

*A todos os amigos, familiares e professores aqui não nominados, mas presentes em meu coração e em minha mente. Agradeço pela torcida e por oferecerem, cotidianamente, suas parcelas de contribuição em meu caminho.*

*“Todos os seres circulam uns nos outros. Tudo é um fluxo perpétuo. O que é um ser? A soma de um número de tendências. E a vida? A vida é uma sucessão de ações e reações. Nascer, viver e passar é mudar de formas.”*  
(Denis Diderot)

ALVARES, Camila. **Ensinar e aprender no contexto da educação infantil**: um estudo numa turma de alunos com 5/6 anos. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

## RESUMO

O presente trabalho objetivou identificar no contexto de uma turma da educação infantil como tem acontecido o processo de ensino e aprendizagem das crianças que frequentam o último ano, as atividades que vêm sendo desenvolvidas, focalizando o processo interativo e interlocutivo dos envolvidos. Para tanto, foi selecionada uma turma com 17 alunos, com idades que variavam entre cinco e seis anos, da Educação Infantil de uma escola pública do interior do Paraná. O estudo está fundamentado nas teses centrais da perspectiva histórico-cultural elaboradas por Vigotski e Luria e tomou também como referência as contribuições teóricas de Charlot, Bakhtin e Volochínov. O procedimento investigativo adotado baseou-se na abordagem microgenética, a qual exige cuidado com os detalhes presentes em acontecimentos interativos com vistas à análise do funcionamento dos sujeitos-alvo, bem como a sua relação com aqueles que os circundam e as condições sociais em que se encontram, propiciando o entrelaçamento das dimensões históricas, sociais e culturais. A coleta de dados contou com os seguintes procedimentos: observação e registro em diário de campo, vídeo-gravação das aulas e posterior transcrição, durante um período de três meses, em três dias da semana, nos meses de setembro a novembro do ano de 2014. Dentre os resultados, foi possível constatar uma realidade investigada que vai além do mero assistencialismo, comumente reconhecido nas creches e pré-escolas, na medida em que presenciou-se uma prática docente que incorpora a defesa do ato de ensinar e, por meio deste, de inserir os conhecimentos científicos ou sistematizados considerados importantes e necessários nas diferentes áreas de conhecimento abordadas; a maioria dos alunos conseguiu apreender o que lhes foi proposto, ainda que em graus distintos, como se dá em qualquer período da escolarização, o que leva a considerar a importância do ensinar e, conseqüentemente, do aprender no contexto da educação infantil. À vista dos resultados, ganha destaque a necessidade de uma formação inicial e continuada de professores que assegure uma profissionalização melhor fundamentada no conhecimento sistematizado, que ao mesmo tempo incentive e promova as condições de realização de estudos e reflexões sobre os acontecimentos em sala de aula relativos ao ensinar e o aprender em suas múltiplas dimensões: histórica, política, sociológica, filosófica, psicológica e antropológica.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Ensino e aprendizagem. Mediação pedagógica. Significações.

ALVARES, Camila. **To teach and to learn in the context of infant education: a study in a classroom with pupils between 5/6 years old.** 2016. 196 p. Dissertation (Master's Degree in Education) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

## **ABSTRACT**

The present work had the objective to identify in the context of an infant education's classroom how the process of teaching and learning of children attending the last year of their infant education has been happening, the activities that has been developed, focusing in the interactive and interlocutory of those involved. For this purpose, a classroom was selected with 17 pupils, with ages ranging between 5 to 6 years old, of an infant education public school in the state's countryside of Parana. The study was substantiated in the central thesis of the historical-cultural perspective elaborated by Vigotski and Luria and also took as reference the theoretical contributions of Charlot, Bakhtin and Volochinov. The investigative procedure adopted was based on the microgenetic method approach, which requires caution with the details present in the interactive events with a view to the analysis of the target-subject' performances, just as well as their relationship with those surrounding them and the social conditions in which they are found, permitting the intertwining of historical dimensions, social and cultural. The collection of data relied on the following procedures: observation and registration of data on a diary, video recording of classes and subsequent transcription, during a period of three months, three times per week, from the months of September to November 2014. Among the results, it was possible to determine an investigative reality that goes further than the mere assistentialism, commonly recognized in crèches and pre-schools, as far as witnessed by a docent practise that incorporates the defence of the act of teaching and, by means of this, to insert the scientific knowledge or systematized considered important and necessary in the different areas of knowledge approached; the biggest majority of pupils were able to learn what was proposed to them, even though that in distinct levels, as happens in any period of schooling, which bring us to consider the importance of teaching and consequently of learning in the context of infant education. In view of the results, gains highlight the necessity of initial and continuous formation of teachers that secure a better professionalization founded in the systematized knowledge, that at the same time encourages and promotes the conditions to the achievement of studies and reflexions about the happening in the class related to the teaching and learning in its multiple dimensions: historical, political, sociological, philosophical and anthropological.

**Keywords:** Infant education. Teaching and learning. Pedagogical mediation. Meanings according.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Visão frontal da sala.....	43
Figura 2 –	Visão lateral direita da sala .....	43
Figura 3 –	Visão traseira da sala.....	44
Figura 4 –	Visão lateral esquerda da sala .....	44
Figura 5 –	Cantinho da leitura .....	45
Figura 6 –	Cantinho do brinquedo .....	45
Figura 7 –	Parque ângulo 1 .....	47
Figura 8 –	Parque ângulo 2.....	47
Figura 9 –	Parque ângulo 3.....	48
Figura 10 –	Visão frontal da sala de multimeios.....	48
Figura 11 –	Visão traseira da sala de multimeios.....	49
Figura 12 –	Pátio arborizado .....	49
Figura 13 –	Pátio gramado.....	50
Figura 14 –	Pátios cimentados .....	50
Figura 15 –	Horta .....	51
Figura 16 –	Canteiros da horta.....	51
Figura 17 –	Quadra esportiva.....	52
Figura 18 –	Atividade página 55 da apostila do volume III .....	68
Figura 19 –	Atividade número nove.....	80
Figura 20 –	Amarelinha na lousa.....	89
Figura 21 –	Amarelinha pintada no chão.....	90
Figura 22 –	Atividade da amarelinha.....	92
Figura 23 –	Atividade página 15 da apostila do volume III .....	102
Figura 24 –	Atividade montagem de palavras .....	111
Figura 25 –	Material de apoio referente a atividade das páginas 11 e 12 da apostila do volume IV .....	130
Figura 26 –	Atividade página 11 da apostila do volume IV.....	130
Figura 27 –	Atividade página 12 da apostila do volume IV.....	131
Figura 28 –	Atividade página 37 da apostila do volume IV.....	145
Figura 29 –	Arara-azul escrito na lousa.....	156
Figura 30 –	Lobo-guará escrito na lousa.....	156
Figura 31 –	Mico-leão-dourado escrito na lousa .....	156

Figura 32 – Tamanduá-bandeira escrito na lousa.....	157
Figura 33 – Onça-pintada escrito na lousa.....	157
Figura 34 – Registro feito pela professora na lousa.....	158
Figura 35 – Atividade página 36 da apostila do volume IV.....	159

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>UMA APROXIMAÇÃO COM A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	20
2.1	O desenvolvimento humano .....	20
2.2	O papel da escola.....	24
2.3	Ensinar e aprender na educação infantil .....	27
2.4	Atividade de ensino e mediação pedagógica .....	29
<b>3</b>	<b>APONTAMENTOS SOBRE A PESQUISA</b> .....	35
3.1	Ideias norteadoras do estudo .....	35
3.2	Coleta, organização e seleção dos dados.....	40
<b>4</b>	<b>A ESCOLA, OS SUJEITOS PARTICIPANTES E OS EPISÓDIOS DE ENSINO</b> .....	42
4.1	A escola e os sujeitos participantes .....	42
4.2	Episódio 1 - “Nóis vai plantá tia?” .....	54
4.3	Episódio 2 - “Parece xixi!” .....	65
4.4	Episódio 3 - “O elefante pisou, escorregou e caiu” .....	76
4.5	Episódio 4 - “Ebaaaa! Brincar de amarelona!” .....	88
4.6	Episódio 5 - “Tem duas letrinhas repetidas: dois ‘O’ e dois ‘I’” .....	101
4.7	Episódio 6 - “Me empresta um A?” .....	110
4.8	Episódio 7 - “A água é um bem muuuito precioso” .....	125
4.9	Episódio 8 - “Quantos lápis sobraram?” .....	135
4.10	Episódio 9 - “Porque é uma história e essa história terminou feliz!” .....	143
4.11	Episódio 10 - “No meu sítio, o meu pai está matando muito pintinho” .....	153
<b>5</b>	<b>ENSINAR, APRENDER, PERCURSOS E FORMATOS</b> .....	169
5.1	A transmissão do conhecimento e suas formas .....	169
5.2	A mediação pedagógica .....	173
5.3	O processo do aprender.....	177

5.4	Os ecos da política educacional no cotidiano do ensino .....	178
5.5	O papel da brincadeira .....	180
5.6	A relação com o saber e o aprender .....	182
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>		<b>185</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>		<b>191</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é uma conquista demasiadamente recente no quadro da história da educação nacional. Antes de sua existência, a criança pequena ficava restrita à formação que recebia do núcleo familiar. As creches, criadas com um caráter predominantemente assistencialista no início, visavam apenas o cuidado dos pequenos, devido à luta de mães trabalhadoras que necessitavam de um lugar para deixarem os filhos enquanto cumpriam suas jornadas de trabalho. O direito de as crianças receberem atendimento educacional em creches e pré-escolas se deu a partir do reconhecimento da educação infantil como dever do Estado, por meio da Constituição em vigor atualmente (BRASIL, 1988).

Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, houve um avanço na proposição dos diversos direitos que deveriam ser assegurados, inclusive o acesso a pré-escolas até os seis anos de idade (BRASIL, 1990). Essa preocupação com a educação infantil também consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996. De acordo com o artigo 21 desta Lei, a educação escolar básica é composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Sendo assim, o artigo 29 estabelece que a educação infantil tem como objetivo “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, não paginado).

Desde então, as discussões acerca deste nível de ensino têm se intensificado, fazendo com que estudiosos e pesquisadores voltem seus olhares para o trabalho educativo com a criança pequena em seus diversos aspectos: físico, afetivo, psicológico, intelectual e social.

A conquista recente, nos marcos da legislação neste campo da educação, foi a sanção da Lei 12.796/2013, que veio ampliar para os quatro anos de idade a obrigatoriedade de frequência. De acordo com o artigo 4º, deve haver “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 2013, não paginado). Ainda no mesmo artigo, é posto que a educação infantil tem de ser gratuita até os cinco anos de idade. Assim, na atual conjuntura, a educação infantil converte-se em espaço de socialização, permitindo à criança conviver e aprender com outros sujeitos e, conseqüentemente, ampliar suas experiências e conhecimentos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), esta deve ser ofertada em creches e pré-escolas públicas ou privadas destinadas a educar e a cuidar de crianças que se encontram na faixa etária de zero a cinco anos, sendo dever do Estado fornecê-la de modo público, gratuito e com qualidade, sem a existência de qualquer tipo de seleção para seu ingresso. A proposta pedagógica dessas instituições, de acordo com o documento, visa garantir o

[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 17).

O universo infantil sempre foi objeto de interesse de nossa parte, uma vez que, neste período da vida, acontecem grandes mudanças no desenvolvimento do sujeito. A vontade de nos debruçarmos em uma pesquisa sobre esta etapa da escolarização estava presente desde os primeiros anos de graduação em Pedagogia, no momento das aulas teóricas e, em particular, devido às experiências pessoais na função de auxiliar de sala em uma escola da rede privada de ensino e em um centro de educação infantil filantrópico, assim como pelo exercício da docência como professora de uma turma com idade de cinco anos.

Durante o Curso de Pedagogia, o interesse aumentou por conta das leituras e disciplinas específicas. Como em toda graduação, várias e diferentes perspectivas teóricas foram apresentadas, especialmente nas disciplinas que discutiam o processo de aprendizado e desenvolvimento da criança. Contudo, uma delas me chamou a atenção pela forma de conceber a constituição humana, de priorizar o homem como sujeito social, construtor da própria história e da história da humanidade. Aí se encontra o primeiro acontecimento que constituiu o processo que resultou na opção pela teoria histórico-cultural. Entretanto a relação travada com esta teoria se deu de forma superficial e focalizou as linhas mais gerais dos pressupostos de Vigotski, Leontiev e Elkonin. A busca mais intensa por compreensões aconteceu no decorrer do trabalho de conclusão de curso, em que novas leituras e estudos foram realizados.

Assim, no processo de elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso – TCC, pensar a respeito do papel da educação infantil em todos os seus âmbitos tornou-se foco de pesquisa, mobilizando-nos a pesquisar sobre novos e mais profundos conhecimentos. Neste sentido, o trabalho de conclusão de curso, inicialmente

focalizado nas brincadeiras infantis dentro da brinquedoteca, teve, por falta deste espaço nos centros de educação infantil, que ser revisto e acabou sendo direcionado para a análise dos jogos de papéis sociais como promotores de desenvolvimento do infante, possibilitando-nos perceber o quanto as relações sociais são importantes para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

O trabalho como auxiliar de sala e o cotidiano profissional como professora, ainda durante a graduação, permitiram-nos um contato mais intenso com a prática pedagógica. Ambas as experiências nos fizeram compreender um pouco mais sobre esta realidade e, ao mesmo tempo, depararmos com inúmeras inquietudes e questionamentos que emergiam acerca do processo de ensino e de aprendizagem. A questão primordial que se colocava para nós dizia respeito a uma tomada de posição entre considerar a educação infantil como período fundamental para o ensino ou relegá-la ao plano dos cuidados pessoais e do passatempo.

À vista disto, o interesse de pesquisa deslocou-se para o projeto de mestrado em educação. Este, no início, visava dar continuidade à pesquisa do TCC: compreender as brincadeiras infantis e suas influências sobre o desenvolvimento da criança. Mas, com o ingresso no grupo de pesquisa, houve, por parte do orientador, um aprofundamento dos pressupostos de Vigotski e a incorporação dos estudos de Luria, possibilitando-nos entender a constituição humana sob a perspectiva teórica da linguagem e das interações sociais. Tudo isso, acrescida da dúvida do ensinar ou não ensinar, da ausência de conhecimentos ou excesso deles, fez com que o objetivo da pesquisa passasse a focalizar o processo de ensino e aprendizado visando ao desenvolvimento dos alunos com idade entre cinco e seis anos.

Por meio das disciplinas específicas, o programa de mestrado possibilitou um aprofundamento da teoria eleita para embasar a dissertação. Novos autores foram acrescentados, tais como, Charlot, Bakhtin e Voloshínov, fazendo com que a perspectiva teórica se ampliasse e novos conhecimentos fossem adquiridos. Assim, chamou-nos atenção a dinâmica interativa travada em sala de aula. Dinâmica esta que faz surgir diversas situações e diferentes significações entre os sujeitos participantes.

A opção pela teoria histórico-cultural para embasar o trabalho de conclusão de curso, o projeto para ingresso no mestrado e esta pesquisa da dissertação foram geradas por um encantamento ao longo do meu percurso acadêmico. Encantamento, justamente, no sentido de que possibilitou um olhar diferente sobre a importância da

linguagem e das interações sociais no desenvolvimento humano, isto é, ao evidenciar que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função da mediação de signos na interação com os outros que a cercam. Em acordo com estes pressupostos, fomos compreendendo melhor que a criança, como um sujeito histórico e social, vai adquirindo conhecimentos para se desenvolver, proporcionados pelas e nas relações sociais realizadas em diferentes espaços. Consequentemente, ao reconhecer a educação infantil como espaço privilegiado para a inserção de atividades que promovam o início da aproximação dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade para, por meio deles, possibilitar a apropriação e a ampliação do mundo cultural no qual as crianças estão inseridas, gerou em nós a necessidade de ressignificar concepções e repensar a postura como educadora.

Com base nestas considerações, reconhecemos que as atividades educacionais desenvolvidas nos centros de educação infantil, quando bem articuladas e voltadas para a aprendizagem, podem possibilitar o desenvolvimento. Porém, nesta etapa da vida do infante, as atividades têm sido concebidas, com frequência, apenas como complementares ao seu desenvolvimento, o qual tem sido colocado em primeiro plano. Assim sendo, indagações emergem e suscitam respostas para a seguinte problematização: Como tem acontecido o trabalho com as crianças que frequentam o Pré da educação infantil? Quais atividades vêm sendo desenvolvidas? Que aprendizados elas têm proporcionado? Como se dá o processo interativo e interlocutivo dos envolvidos durante o processo do ensinar e aprender?

À vista disso, elegemos como objetivo identificar, no contexto de uma turma da educação infantil, como tem acontecido o processo de ensino e aprendizagem das crianças que frequentam o último ano desta etapa da escolaridade, as atividades que vêm sendo desenvolvidas, focalizando o processo interativo e interlocutivo dos envolvidos.

Na tentativa de oferecer subsídios para pensar a respeito destas questões, este estudo tem a seguinte ordenação: além desta introdução, organizamos a seção teórica, a sessão de procedimentos metodológicos, a seção de análise dos dados e a sessão de síntese dos resultados, seguidas das considerações finais e referências. Na seção teórica, cujo título é *Uma aproximação com a perspectiva histórico-cultural* foram destacados os aspectos do corpo teórico que explicitam o processo de constituição humana na vida social e a contribuição da escola nesse processo. Nos procedimentos metodológicos, denominados de *Apontamentos sobre a pesquisa*,

delimitamos as ideias norteadoras do estudo e apresentamos como se deu a coleta, organização e seleção dos dados. Na sessão intitulada *A escola, os sujeitos participantes e os episódios de ensino*, caracterizamos a instituição escolar, a sala de aula onde a pesquisa foi realizada e seus sujeitos (alunos e professora), bem como trazemos dez episódios com suas devidas análises. Na sessão *Ensinar, aprender, percursos e formatos*, elegemos e discutimos alguns aspectos gerais que perpassaram os episódios a partir de unidades de análises. Por fim, finalizamos o trabalho com algumas considerações finais e as referências utilizadas no presente estudo.

## 2 UMA APROXIMAÇÃO COM A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

### 2.1 O desenvolvimento humano

A presente pesquisa se apoia nos pressupostos da teoria histórico-cultural, que concebe o ser humano como sujeito histórico, social e cultural, na medida em que explica sua constituição por meio das relações sociais nas quais está inserido desde seu nascimento. Demonstra que é por meio delas que somos introduzidos no mundo humano.

Segundo Arce e Martins (2013b), nesta perspectiva, o desenvolvimento humano tem por base as condições biológicas e sociais. Ambos os fatores não podem ser compreendidos separadamente, porque há um entrelaçamento entre eles no qual um influencia o outro.

As características biológicas preparam o indivíduo para interagir com o mundo social e modificá-lo e essa relação termina por influenciar a construção de suas próprias características biológicas, psicológicas e sociais, num processo contínuo de complexificações crescentes (ARCE; MARTINS, 2013b, p. 44).

Por conseguinte, o desenvolvimento é decorrente da relação viva entre indivíduo-sociedade, sendo esta a essência da natureza social do ser humano e do seu desenvolvimento psíquico. Nesse processo, ganha destaque a linguagem.

A linguagem nem sempre teve formas e sistemas tão precisos como conhecemos hoje, mas foi criada e se desenvolveu nas relações sociais de trabalho, quando houve a necessidade de transmissão de informações, isto é, importância de comunicação uns com os outros para garantir a sobrevivência. Porém, no início, tratava-se apenas de pequenas exclamações ligadas a gestos e, somente após milênios de evolução, as palavras começaram a apresentar traços particulares e a significar objetos (LURIA, 1979b).

Vigotski (2007b), ao pesquisar sobre o desenvolvimento infantil, elucida que, antes de dominar o próprio corpo, a criança domina o meio em que vive com o auxílio da fala, produzindo novas relações com o mesmo e um novo modo de organizar o próprio comportamento. Para Fontana e Cruz (1997), a multiplicidade da palavra aparece na fala das crianças e nos indica como elas apreendem o sentido do dizer dos adultos e os relaciona com suas experiências.

A assimilação da linguagem pela criança se dá pelo contato com o adulto, entretanto não é capaz de assimilar imediatamente as palavras da forma que lhes são apresentadas pela fala, sendo completamente desprovidas de significados e de referência material precisa. Inicialmente, a linguagem da criança pequena é constituída de gestos e ações, mas, com a apropriação das palavras e de seus significados, seu vocabulário começa a ser ampliado por volta dos três anos de idade (LURIA, 1979b). Graças ao emprego de diversas palavras e em diferentes situações, os sujeitos irão se comunicar e transmitir suas experiências e conhecimentos acumulados de geração em geração e, conseqüentemente, organizar a própria vida em sociedade.

Para Luria (1979a, p. 81), o uso das palavras “[...] dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo”. Por conseguinte, está presente em todos os aspectos relacionados à atividade consciente do homem, reorganizando a percepção que possui do mundo externo e criando novas leis para sua percepção.

O pensamento verbal ou lógico-verbal, de acordo com Luria (1979b), faz parte da atividade intelectual do homem e, com base nos códigos da língua, permite superar a percepção sensorial imediata do meio, bem como analisar conexões e relações complexas, construir conceitos, chegar a conclusões e solucionar tarefas teóricas. Nas palavras do autor supracitado:

O pensamento que utiliza o sistema da língua, permite discriminar os elementos mais importantes, relacionar a uma categoria os objetos e fenômenos que, na percepção imediata, podem parecer diferentes, identificar aqueles fenômenos que, apesar da semelhança exterior, pertencem a diversos campos da realidade; ele permite elaborar conceitos abstratos e fazer conclusões lógicas, que ultrapassam os limites da percepção sensorial; permite realizar os processos de raciocínio lógico e no processo deste raciocínio descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata; permite refletir a realidade de maneira imediatamente bem mais profunda que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento do animal (LURIA, 1979b, p. 17-18).

Sob esta perspectiva, o pensamento se processa e tem como pilar de sustentação a linguagem. De acordo com Luria (1979b), a palavra possui dois componentes: a representação material e o significado.

A representação material refere-se ao fato de que toda palavra pronunciada pelo homem, representa um objeto por meio de seu som, remetendo-nos à sua respectiva imagem, mesmo que esteja ausente do campo de nossa visão. Para exemplificar, imaginemos que uma pessoa pronuncie a palavra “faca”, imediatamente iremos relacioná-la a um objeto, no caso, um instrumento constituído por lâmina cortante presa a um cabo.

Já o significado vem a ser a estrutura morfológica da palavra. É a partir dele que podemos analisar os objetos, distinguir suas características essenciais e relacioná-los a uma categoria, além de ser o meio de abstração e generalização. Desse modo, uma palavra que aparentemente é simples pode revelar uma estrutura complexa. Luria (1979b) ainda aponta que cada palavra possui as funções de abstração, por exemplo, a palavra relógio indica que este objeto serve para medir o tempo, e a de generalização, que, seguindo o mesmo exemplo, a palavra relógio indica qualquer relógio, independentemente de sua forma, cor ou tamanho.

O exame tanto da estrutura morfológica da palavra quanto o seu emprego prático no dia a dia indica que a palavra possui inúmeros significados potenciais. Devido a isto, nas situações do cotidiano, o homem emprega as palavras de acordo com a situação em que a esteja usando, podendo modificar seu significado, conseqüentemente, o uso da palavra representa uma escolha do significado adequado em meio a diversas opções existentes. Essas possíveis relações fazem com que apareça uma nova característica da palavra: o seu sentido. E mais uma vez recorreremos aos exemplos de Luria (1979b, p. 22) que nos mostra que “[...] a palavra “carvão” pode designar um pedaço de carvão de lenha, carvão de pedra, um pertence de um pintor que desenha com carvão, o mineral ‘C’, etc.”.

Apesar de a palavra ser sempre a mesma, seu significado irá depender do contexto em que será pronunciada ou utilizada. Além disso, seu sentido ainda vai depender da entonação com que ela é pronunciada (LURIA, 1979b). Desse modo, a entonação é capaz de alterar completamente o sentido de uma palavra, por exemplo, ao pronunciarmos a palavra burro sem nenhuma entonação iremos relacioná-la ao animal, mas, se a entonação for depreciativa “burro”, iremos identificar alguém que está, em um determinado momento, sendo considerado como desprovido de inteligência.

Por meio de teorizações e exemplos, Luria (1979b) demonstra que uma palavra não significa apenas a imagem de um determinado objeto ou coisa, mas evidencia

que está inserida em um grande sistema de relações e ligações do qual faz parte. Por exemplo, ao pronunciarmos roseira, introduzimo-la na categoria de flores, ou em uma categoria mais ampla como plantas e, ainda, pode ser classificada como um vegetal.

Ao pronunciar uma palavra, o homem, além de reproduzir determinado conceito direto, possibilita um grande sistema de ligações, que transborda a situação do momento. Sob este prisma, a palavra que constitui um conceito é essencial ao desenvolvimento do pensamento. Defende Luria (1979b, p. 36) que “a palavra que forma conceito pode ser considerada, com todo fundamento, o mais importante mecanismo que serve de base ao movimento do pensamento”.

De acordo com este autor, a estrutura dos conceitos é diversificada, adequando-se aos níveis de desenvolvimento mental e, nos níveis mais avançados, o conceito acaba por encobrir variados processos psíquicos. Segundo ele, a palavra *mercado* produz na criança em idade pré-escolar variados sentimentos, como doces gostosos, refrigerantes, entre outros; na criança de idade escolar, uma situação prática direta, como um local comercial, que tem caixas de atendimento, prateleiras, etc.; e, na pessoa adulta, os conceitos de produção e distribuição. Isso põe em evidência a mudança que a estrutura do significado pode sofrer em uma palavra. Assim fundamenta a tese básica desta perspectiva teórica:

[...] *o significado da palavra evolui e, apesar de não variar a referência material da palavra nas diferentes fases de desenvolvimento, muda radicalmente o conteúdo dos conceitos implicitamente representados pela palavra bem como a estrutura das relações suscitadas pela palavra* (LURIA, 1979b, p. 38, grifos do autor).

Além disso, nas diversas etapas do desenvolvimento humano, o sistema de processos psicológicos, ocultos na palavra, não é o mesmo, sendo que o conceito, provocado pela palavra, cumpre-se por diferentes processos psicológicos. Nas palavras do autor:

Na criança pequena a palavra suscita, acima de tudo, reações emocionais e imagens diretas; na criança em idade escolar primária, a palavra implica antes de tudo um sistema de recordações diretas e por isto ela pensa recordando; no aluno do curso superior e na pessoa com alto nível de desenvolvimento intelectual, a palavra evoca antes de tudo um sistema de operações lógicas, daí ele a memorizar pensando (LURIA, 1979b, p. 38).

Essa mudança na correspondência dos processos psíquicos implícitos no conceito explicita a compreensão de que o ser humano pensa o mundo e toma consciência do mesmo de diversas maneiras, tendo por base significados diferentes da palavra (LURIA, 1979b).

Na perspectiva teórica deste autor, a Psicologia apresenta dois tipos distintos de conceitos: os conceitos comuns, os quais são aprendidos e identificados no próprio cotidiano, como mesa, cadeira, cama, etc., e os conceitos científicos, adquiridos e assimilados no meio escolar como resultado de um aprendizado sistematizado.

## **2.2 O papel da escola**

Neste item, discorreremos sobre o papel da escola na promoção do desenvolvimento da criança tomando como ponto de partida a condição humana que se coloca ao nascermos.

De acordo com Charlot (2000), o homem nasce em um mundo já estruturado e, somente por isso consegue sobreviver. Isto é, diferentemente dos animais que nascem em um mundo natural, ao nascermos passamos a pertencer a um mundo humano, portanto, social, cultural e historicamente construído pelos que vieram antes de nós. Contudo, ao ingressar neste mundo, ainda não possuímos a capacidade de definir o plano de nossas ações, uma vez que, inicialmente, não temos domínio sobre nosso corpo e nossa mente, necessitando que outros façam por nós, de início.

Essa condição inicial evidencia que se trata de um ser inacabado, não autossuficiente e em constante transformação, que necessita daqueles que o cercam desde os primeiros dias de sua vida. Portanto, precisa ser ensinado para aprender a viver e a ser.

Ao adentrar na condição humana, passa a ocupar um lugar nas relações sociais, podendo construir sua própria história, que, ao mesmo tempo, está inserida na história de todos os demais, isto é, nascer é fazer com que uma história única e singular passe a constituir parte da história ampla da humanidade. Sendo assim, a condição humana é “[...] o ingresso em um mundo onde o humano existe sob a forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente” (CHARLOT, 2000, p. 52). Ele apenas sobrevive por nascer em um mundo pré-existente, já organizado sob a influência de relações, ferramentas, palavras e conceitos.

Desse modo, a essência do homem não se encontra dentro dele próprio como muitos concebem, mas no conjunto das relações sociais. Neste sentido, o homem é ausente de si mesmo – ausência condensada sob forma de desejo do que almeja ser – e é presença fora de si – presença no outro que o cerca e que lhe permite viver. Desse modo, também é um corpo engajado que busca agir e produzir para sobreviver (CHARLOT, 2000).

Todo esse processo no qual construímos a nós mesmos e somos construídos pelos outros nas relações sociais é conhecido como educação. Aprender se impõe como uma obrigação logo no início da vida humana e, por meio do outro que o cerca, recebe o aprendizado necessário para conviver com os demais, para apropriar-se do mundo e simultaneamente construí-lo.

Nas palavras de Charlot (2000, p. 53): “aprender para construir-se, em um triplo processo de ‘hominização’ (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)”. A necessidade de aprender, entretanto, requer a presença do outro que lhe apresenta o mundo humano, por meio de sua cultura em sentido amplo, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 2007a, p. 100). Por esta mediação, o inacabado se transforma em humano, singular e social.

Vigotski (2007a) entende que a criança inicia seu processo de aprendizado a partir do momento que nasce, portanto antes mesmo de frequentar a escola, e qualquer aprendizado que venha a ser adquirido após o ingresso na instituição escolar possui uma história que o antecedeu. Tomemos alguns exemplos. Antes de lidarem com o estudo de aritmética na escola, as crianças, provavelmente, já teriam passado por experiências que envolveram quantidades, tais como: ter de dividir em partes iguais os doces com o irmão, acrescentar mais um carrinho na coleção que, até então, era de oito. Ou, ainda, antes de tomar consciência da produção de um texto narrativo, certamente, já teve de contar a seus pais a história de como se machucou brincando.

Ao apropriar-se dos nomes dos objetos e das coisas que fazem parte de seu meio social, a criança está aprendendo. Sendo assim, aprende a linguagem no contato com o adulto, desenvolve um grande repertório de habilidades ao imitá-los ou ao receber instrução sobre o modo como tem de agir, além de obter diversas informações por meio da elaboração de perguntas e respostas (VIGOTSKI, 2007a).

Nesta perspectiva, antes de entrar para a escola, a criança já é capaz de adquirir importantes aprendizados que orientam seu desenvolvimento ao passar por diversas experiências e ter contato com pessoas que assumem diferentes posições sociais e que, dessa forma, apresentaram o “seu mundo” para ela por meio dos objetos que lhe disponibilizaram, a forma como eles foram significados e ainda pelo modo como interpretaram os acontecimentos que viveram e vivem conjuntamente com ela.

De acordo com Vigotski (2010, p. 283),

Se a instrução utiliza apenas as funções já desenvolvidas, então, temos diante de nós um processo semelhante de instrução do escrever à máquina. Vamos esclarecer bem a diferença entre ensinar a escrever à máquina e ensinar a escrita à criança. A diferença é que, se começo a escrever à máquina, não ascendo a um estágio superior da fala escrita, apesar de poder receber uma qualificação profissional. A criança, por sua vez, adquire um saber e toda a estrutura de suas relações e da fala altera-se: de inconsciente torna-se consciente, de um mero saber transforma-se em saber para si.

Quando o ensino é organizado de forma que o aprendizado impulse o desenvolvimento, diversos processos internos são acionados e isso não seria possível de acontecer por outros meios. Orientado por esta tese, teoriza Vigotski (2007a, p. 102): “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”, que está a sua frente.

Partindo desta premissa, os pressupostos da psicologia histórico-cultural estabelecem que aprendizado não é a mesma coisa que desenvolvimento, uma vez que ambos representam processos distintos, que não ocorrem paralelamente, isto é, não se movimentam da mesma forma que uma sombra para com seu objeto. Mas considera-se que há uma relação entre eles, de forma a constituir-se em uma unidade entre aprendizado e desenvolvimento interno, de modo que o primeiro possa converter-se no segundo.

Arce e Martins (2013b) complementam tais ideias ao afirmarem que, por meio dos processos de aprendizado, as funções inatas – aquelas que fazem parte do indivíduo desde o seu nascimento – são reconfiguradas. Portanto, são pelas interiorizações propiciadas pelos aprendizados que as funções psicológicas – memória, percepção, linguagem, pensamento, sentimento e imaginação – são estruturadas.

Ou seja, o desenvolvimento psíquico do indivíduo ocorre apenas no processo de apropriação dos conhecimentos e procedimentos elaborados historicamente e socialmente. Por conseguinte, para que haja desenvolvimento, é imprescindível que haja aprendizagem (ARCE; MARTINS, 2013b, p. 56).

Sob esta perspectiva, a escola assume um papel de destaque na promoção do desenvolvimento humano, uma vez que “[...] é pelo trabalho educativo que os adultos assumem um papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento” (ARCE; MARTINS, 2013b, p. 57).

À vista do que até aqui fora apresentado, passaremos agora para a apresentação de como a perspectiva histórico cultural entende o processo de aprendizado na educação infantil.

### **2.3 Ensinar e aprender na educação infantil**

De acordo com Arce e Martins (2013b), são pelas condições biológicas e sociais que se dá o desenvolvimento humano. Considerando que ambas são essenciais para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, a teoria eleita para embasar este trabalho evidencia a existência de um entrelaçamento entre o biológico e o social, de modo que um influencia o outro. Partindo desta premissa, entende-se que o professor da educação infantil não pode atuar apenas estimulando e acompanhando o desenvolvimento de seus alunos, mas, para além disso, assume a condução do processo educativo iniciando o processo de transmissão dos conhecimentos sistematizados historicamente e enraizados na cultura.

De acordo com Pasqualini (2006), a intervenção intencional do professor é essencial no desenvolvimento da criança, na medida em que não é suficiente oferecer variados estímulos para o aluno ou lhe conceder os objetos da cultura, é preciso organizar toda a atividade deste. Sendo assim, a autora afirma que o ensino, no contexto da educação infantil, “[...] deve constituir uma primeira etapa do processo de superação das relações naturais e imediatas do sujeito com o mundo (funções elementares) que ascenderão a processos superiores” (p. 133).

Apoiando-se em Elkonin, a mesma autora ressalta o papel diretivo do professor nas relações entre ensino e desenvolvimento. Pontua que

*O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Graças aos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades socialmente elaboradas e as formas de conduta criadas na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades (ELKONIN, 1960a, p. 498 apud PASQUALINI, 2006, p. 142, grifos no original).*

Portanto, a transmissão de toda a experiência e conhecimentos historicamente produzidos, bem como a organização da atividade da criança visando a impulsionar seu desenvolvimento contrastam com a ideia de que o professor é um mero acompanhante durante todo o processo.

Nesta perspectiva, Pasqualini (2015, p. 202) formula um princípio orientador para a prática pedagógica na educação infantil, no qual o ensino deve “[...] *promover o desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas possibilidades, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização da criança pequena objetivamente existentes para o gênero humano*” (grifos da autora). Para ela, a expressão omnilateral, tratada por Vigotski e, por sua vez, apoiada nas ideias de Marx, refere-se a “[...] um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2000, p. 78-79 apud PASQUALINI, 2015, p. 104).

Portanto, diz respeito à realização plena das capacidades humanas em todos os seus aspectos e, enquanto princípio educativo, enseja o desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas, da sociabilidade e da personalidade dos alunos. Deste modo, possibilitar o desenvolvimento omnilateral da criança na educação infantil pressupõe

[...] identificar os elementos culturais que devem ser apropriados pela criança nos primeiros cinco anos de vida em seu processo de humanização, identificando, ao mesmo tempo, as formas pelas quais ela pode relacionar-se com esse conteúdo de modo a dele se apropriar e convertê-lo em patrimônio psíquico intrapessoal, constituindo sua *segunda natureza* (PASQUALINI, 2015, p. 202, grifos da autora).

Portanto, para que seu desenvolvimento se efetive sob esta perspectiva, é preciso assegurar o acesso às objetivações da cultura humana, que, ao serem

apropriadas pela criança, são passíveis de provocar grandes mudanças em seu psiquismo, acarretando o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores.

Ao adentrar na escola, os alunos da educação infantil são marcados pela espontaneidade, isto é, agem sem se preocupar com as consequências de suas ações, todavia, por meio do processo instrutivo e reflexivo proporcionado pelas novas experiências vividas na escola, transformam-se, tornando-se capazes, ao término do período pré-escolar, de planejarem suas ações antes de colocarem-nas em prática. Esta mudança acontece devido às influências exercidas sobre eles, em que se criam condições para que, aos poucos, a criança torne-se consciente de sua conduta à medida que seus processos psíquicos se desenvolvem (PASQUALINI, 2015).

Deste modo, acrescenta a autora acima citada, o ensino na educação infantil tem o papel de possibilitar uma superação paulatina das relações naturais, espontâneas e imediatas da criança com vistas ao domínio da própria conduta. O trabalho educativo que toma como base o desenvolvimento omnilateral tem de objetivar ações ricas e complexas por parte das crianças e tal processo só é possível por meio do acesso a conhecimentos históricos e culturais das ciências, arte e filosofia. Entende-se que,

Promovendo essas condições de forma sustentada e continuada e cultivando o encantamento pela natureza, pela cultura e pela extraordinária capacidade criativa do ser humano, a escola amplia os horizontes do mundo conhecido pela criança e contribui para a formação de motivos para a atividade infantil (PASQUALINI, 2015, p. 205).

Portanto, o ensino que se orienta por tais fundamentos possibilita a ampliação do conhecimento dos alunos acerca das coisas do mundo e de si mesmos, fazendo com que, ao término da educação infantil, as crianças já consigam fazer análises, sínteses, generalizações, estabelecer relações de causa e efeito, bem como utilizar-se do pensamento crítico.

## **2.4 Atividade de ensino e mediação pedagógica**

Para Fontana e Cruz (1997), pressupõe-se que qualquer pessoa, ao entrar na escola, pode aprender a ler, escrever, contar e ter acesso a diversas informações e conceitos. Assim explicitam a sistemática existente na escola:

Os conceitos que aprendemos na escola, nas diferentes disciplinas, são partes de teorias que buscam explicar e comprovar os fenômenos da natureza e os fatos sociais. Eles são organizados conforme uma lógica que procura garantir-lhes coerência interna, e sua elaboração requer a utilização de operações complexas (como a comparação, a classificação, a dedução, etc.) de transição de uma generalização para outras (FONTANA; CRUZ, 1997, p.107).

Pela escola, a socialização do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade torna-se possível de ser apreendido de uma forma sistemática. Para que seja potencializado o desenvolvimento do sujeito, Vigotski (1993, apud GÓES, 2008) faz uso da expressão ensino fecundo, referindo-se à necessidade de que sejam promovidas “[...] aprendizagens que transformam modos de pensamentos, elevando os níveis de generalidade e de sistematicidade dos conhecimentos” (GÓES, 2008, p. 415).

A sistematização do conhecimento implica um modo de pensar pelo qual um dado conceito é situado numa trama de outros conceitos, trama essa configurada por um *sistema de relações entre níveis de generalidade*. Dessa perspectiva, sistematizar é um ato de pensamento que põe em relação significados generalizados, que se organizam em termos de subordinação, coordenação e supra-ordenação (GÓES, 2008, p. 416, grifos da autora).

Sendo assim, de acordo com Góes (2008), o ensino dos conhecimentos sistematizados tem de considerar os conhecimentos cotidianos. Vale ressaltar que, ao falarmos em conhecimento cotidiano, referimo-nos aos conhecimentos organizados segundo a percepção e a vivência de cada um. Apesar de diversos conhecimentos serem estruturados na vivência do dia a dia (por exemplo, chuva) ou no meio escolar (por exemplo, logaritmo), a essência encontra-se nas circunstâncias concretas em que acontece a sua formação, bem como na forma de pensamento movimentado pelas relações que estabelece. Desse modo, logaritmo faz parte dos conceitos científicos porque sua construção geralmente acontece no contexto da educação escolar e o conceito de chuva, apesar de ter sido assimilado no cotidiano, igualmente pode converter-se em científico a depender das circunstâncias escolares que conduzirão a sua sistematização (GÓES, 2008).

Defende Góes (2008) que a significação na escola deve partir dos conhecimentos construídos na experiência, que possibilitam sua própria sistematização ou dão base para a construção de novos conhecimentos. Dessa

maneira, a principal função da escola, enquanto instituição é promover os conhecimentos sistematizados, fazendo com que as concepções embasadas nas vivências se transformem e se ampliem com vistas ao desenvolvimento científico. Portanto, “é um trabalho que, sem dúvida, se caracteriza por tensões: entre o vivenciado e o sistematizado, entre a divergência e a convergência, entre o racional e o sensível.” (GÓES, 2008, p. 419).

Tais pressupostos se diferenciam de outras concepções ao dar ênfase à relação estabelecida entre os sujeitos, à interação aluno-professor, uma vez que ambos estão envolvidos com os conhecimentos sistematizados. Sob o olhar da perspectiva histórico-cultural, o processo de construção de conhecimentos se realiza com base na tríade: aluno, professor e conhecimento. Nesta concepção, o aluno é tido como sujeito interativo, isto é, o qual constrói conhecimentos acerca dos objetos pela mediação do outro e concretizados por meio da linguagem, pela dialogicidade do processo (GÓES, 1997).

Desse modo, pela dinâmica discursiva de sala de aula, há a elaboração coletiva dos conhecimentos. Os diálogos travados no espaço escolar apresentam-se como explícitos, quando existe a interação face a face, na alternância de vozes, mas também de forma implícita, por um “movimento dialógico ‘encoberto’” (SMOLKA, 1991, p. 17), em que o encontro das vozes acontece pela apropriação do discurso do outro.

Ainda neste sentido, Fontana e Cruz (1997) alertam que a sistematização pela criança não é possível de acontecer naturalmente, de forma individual, uma vez que ela não possui o domínio de informações e de operações intelectuais necessárias. Estas serão oferecidas e possibilitadas pela mediação do professor que, ao já dominar um amplo repertório de conhecimentos, levará a criança a ter contato com diferentes meios de utilização dos conceitos.

Pela mediação do outro, revestida de gestos, atos e palavras, a criança vai se apropriando (das) e elaborando as formas de atividade prática e mental consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se (FONTANA, 1996, p. 122).

Fontana e Cruz (1997) destacam que, nas situações cotidianas, a mediação do adulto no processo de construção dos conceitos pela criança se dá por meio da linguagem. Ou seja, as palavras são utilizadas nas condições imediatas de que as

enunciações fazem parte, logo, a atenção tanto da criança quanto do adulto se volta para a situação e não para a atividade intelectual que eles desenvolvem ao dialogarem. Enquanto que, nas situações escolarizadas, cuja orientação é deliberada e explícita para a obtenção dos conhecimentos científicos por parte das crianças, a interação criança-adulto acontece por meio da relação social de ensino, na qual o objetivo de ensinar e aprender é explícito para todos, ocupam lugares sociais distintos, isto é, a criança tem o papel de compreender o conhecimento e o professor tem a função de ensiná-la.

[...] cabe ao adulto, no papel de professor, possibilitar à criança o acesso aos conceitos sistematizados, procurando induzir nela formas de raciocínio e significados. Cabe à criança, no papel de aluno, realizar as atividades propostas, seguindo as indicações e explicações dadas (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 111).

Neste sentido, a mediação do adulto é caracterizada como “consciente e deliberada, é planejada” (FONTANA, 1996, p. 124). O professor tem como objetivo conduzir o aluno para uma percepção generalizante, e este identifica o papel de mediação do professor, assim como o seu papel nas condições escolares, procurando fazer as atividades propostas e seguindo as orientações que recebe.

Neste contexto, Fontana e Cruz (1997) alertam que o aluno precisa de situações favoráveis para obter novos conceitos no movimento das enunciações que são mediadas pelo professor.

Nas relações que mantém, ele utiliza novos conceitos, define-os, apresenta-os em diferentes contextos de uso, propõe atividades em que devem ser empregados. Destaca, recorta informações e significados em circulação na sala de aula, direcionando a atenção da criança para eles; induz à comparação entre informações e significados; possibilita a expressão das elaborações da palavra, organizando verbalmente seu pensamento; problematiza as elaborações iniciais da criança, levando-a a retomá-las, a refletir sobre possibilidades não consideradas, a refletir sobre seus próprios modos de pensar [...] (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 111-112).

A criança, todavia, está acostumada a usar os conceitos nas situações cotidianas, por isso, pensar sobre eles, analisá-los representa um processo complexo, uma atividade intelectual nova. Eis a tarefa do professor: ajudar o aluno a desenvolver uma atividade intelectual que ainda não é capaz de fazer por conta própria (FONTANA; CRUZ, 1997). À vista disso, a mediação exercida pelo adulto para que a

criança utilize as operações intelectuais, habilidades, estratégias e possibilidades sócio-culturais, que representam coisas novas a ela, possibilita seu desenvolvimento como um todo.

Não se pode perder de vista que, nas relações de ensino, entendidas como relação de troca dos conhecimentos, professor e aluno ensinam-se mutuamente, acontece um aprender ensinando.

No próprio ato de ensino, a professora aprende, expondo-se aos efeitos de sentidos possíveis, emergentes dos dizeres em circulação. No próprio ato de aprender, a criança expõe e propõe sentidos possíveis, bem como se expõe a eles ensinando e aprendendo (FONTANA, 1996, p. 149).

Isto quer dizer que, segundo Fontana e Cruz (1997), as crianças trazem de suas experiências sociais o modo como compreendem as situações que serão objetos de estudo em sala de aula e o professor, ao perceber tais saberes, apresenta novos significados e sentidos.

Para que a transmissão dos conhecimentos científicos se concretize em sala de aula, é necessária uma atividade de ensino que provoque o interesse do aluno. Por isso, a educação torna-se inviável se o sujeito não encontrar aquilo que lhe permite construir-se. Desse modo,

Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis (CHARLOT, 2000, p. 54).

Este autor afirma que, para que haja atividade por parte da criança, é preciso que ela se mobilize e, para que isso aconteça, a circunstância tem de trazer-lhe algum sentido. À vista disso, destacamos os três conceitos que envolvem a relação com o saber: mobilização, atividade e sentido.

*Mobilização* remete a movimento, mobilizar-se é colocar-se em movimento. Implica, ainda, os conceitos de recursos – instrumentos a serem colocados em movimento, “mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso” (CHARLOT, 2000, p. 55) – e de móbil – o desejo, o que produz a movimentação, a entrada em atividade. Sendo assim, a mobilização é o motor interno do estudo, visto que, por vir de dentro, mobiliza-se a si mesmo.

*Atividade* é o agrupamento de atos que são impulsionados por um desejo (móbil) com vistas a um determinado resultado (meta). Segundo Leontiev (1984, apud Charlot, 2013), a atividade consiste em uma ação que possui um motivo (por que fazer), um objetivo (para que fazer), uma eficácia (quando o objetivo é alcançado) e um sentido (relação dada entre motivo e objetivo).

O *sentido* é quando uma ação diz algo sobre o mundo para alguém. Tudo pode ter um sentido, seja uma palavra ou um acontecimento, entretanto as coisas só terão sentido para uma pessoa se fizerem relação com algo que faça parte de sua vida. Em síntese: “a criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor” (CHARLOT, 2000, p. 55). Desta forma, os pressupostos defendidos por Charlot apontam que a atividade escolar possui uma especificidade, a qual exige certas relações com o mundo e definem a relação com o saber e com a escola.

### 3 APONTAMENTOS SOBRE A PESQUISA

#### 3.1 Ideias norteadoras do estudo

É sabido que a instituição escolar é um espaço destinado à socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. É imprescindível em tal socialização a presença de atores sociais, alunos, professores e pais, que, juntos, compõem a dimensão cotidiana, não documentada, da escola. Portanto, a realidade não documentada da escola é aquela que não se encontra registrada em lugar algum, em nenhum documento, ou seja, é tudo aquilo que acontece no contexto escolar, a interação entre professor e alunos, o impacto que o trabalho docente gera nos alunos e vice-versa, mas não sistematizado. Sendo assim, compreender a realidade não documentada da escola consiste em observar e analisar os acontecimentos, as relações estabelecidas na diversidade do contexto e seus possíveis significados.

Valendo-se de tais considerações, esta pesquisa tomou como referência algumas ideias da abordagem microgenética, a qual exige cuidado com os detalhes presentes em acontecimentos interativos, com vistas à análise do funcionamento dos sujeitos alvos, bem como a sua relação com aqueles que o circundam e as condições sociais em que se encontram. Esta maneira de agir propicia o entrelaçamento das dimensões culturais, históricas e semióticas.

Conforme explicita Góes (2000), este método associa o nível microgenético das interações sociais com o funcionamento dialógico-discursivo e, por isso, fundamenta-se nos pressupostos da teoria histórico-cultural, cujo precursor é Vigotski, o qual concebe a origem das atividades humanas enraizadas nas relações intersubjetivas e na cultura. Neste sentido, são estas relações que precisam ser analisadas ao se investigar o desenvolvimento das ações do sujeito. Portanto,

Trata-se de uma visão abrangente, à qual ele vincula a possibilidade de vários tipos de investigação e diretrizes metodológicas amplas que buscam atender a duas teses fundamentais: de que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções. (GOÉS, 2000, p. 12).

Considerando a ênfase dada à importância das relações sociais, Vigotski considera o estudo do homem como um ser que se forma dentro da cultura, isto é, nas experiências coletivas, e como um produtor de significados. Por esta via, este método focaliza a análise dos processos e não dos produtos, no qual o termo *micro*, empregado à palavra, vem do fato de o método voltar-se para as minúcias indiciais dos eventos, e o termo *genético* deriva do sentido histórico, o qual dá ênfase à movimentação dos processos, relacionando as condições do passado com as do presente e com vistas ao futuro. Assim, ao enfatizar as dimensões intersubjetivas e dialógicas, propõe delinear o curso das transformações (GÓES, 2000).

De acordo com a autora acima citada, nesta abordagem, deve-se prezar pelos processos e conteúdos significativos, englobando a descrição minuciosa da interação em episódios e considerando as ações cognitivas, comunicativas e gestuais. Assim, é preciso que seja encaminhado segundo a orientação discursiva ou enunciativa, que prioriza a perspectiva dialógica e considera a relação entre interação, discurso e conhecimento.

A teoria enunciativo-discursiva possibilita focalizar a análise do discurso numa perspectiva em que:

[...] os processos são examinados do ponto de vista do fluxo das enunciações, numa ampliação da noção de diálogo para além dos contatos face a face, e são destacadas as práticas sociais, na consideração de condições, tais como a posição de poder dos sujeitos, a imagem dos interlocutores, as formações discursivas, os gêneros discursivos, etc. (GÓES, 2000, p. 17).

A linguagem, sob esta ótica, não é entendida como algo imóvel, com regras fixas e exceções gramaticais. Segundo Volochínov (2013, p. 157),

A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social. Esse movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também verbal.

Assim, a linguagem humana é considerada pelo autor supracitado como um fenômeno de duas faces, visto necessitar da existência de um falante e de um ouvinte. Toda expressão linguística é dirigida para um outro, ainda que nem sempre ela exista em presença real. Na comunicação verbal, são formados vários tipos de enunciações, porém, segundo Volochínov (2013, p. 159),

Não compreenderemos nunca a construção de qualquer enunciação – por completa e independente que ela possa parecer – se não tivermos em conta o fato de que ela é só um momento, uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a própria vida social, a história mesma.

Torna-se evidente, portanto, que ela se configura como uma das diversas formas de desenvolvimento do meio social em que acontece a interação verbal dos sujeitos. A natureza concreta da linguagem encontra-se representada pelo fato social da interação verbal, que acontece por meio de uma ou mais enunciações.

Neste sentido, toda enunciação contém, simultaneamente, a parte verbal explícita e a parte extra verbal que se encontra implícita, ou seja, não está expressa e sim subentendida. A compreensão desta última é de suma importância para que se possa compreender a enunciação como um todo, a qual é criada em um determinado tipo de intercâmbio comunicativo social, responsável por organizar sua forma gramatical e estilística, isto é, seu gênero.

Na formação dos gêneros, a comunicação verbal constitui-se da enunciação realizada pelo falante e do seu entendimento pelo ouvinte. Esse entendimento possui os elementos de resposta, isto é, de concordância ou discordância daquilo que se ouve, o qual se dá tanto por meio de palavras como pelos gestos, por exemplo, uma balançada de cabeça. À vista disso, toda comunicação verbal é desenvolvida sob a forma de diálogo, o meio mais natural da linguagem (VOLOCHÍNOV, 2013).

Já as enunciações longas no tempo, como, por exemplo, o discurso de um orador, apresentam uma aparência monológica (monólogo – discurso prolongado de uma só pessoa), mas sua essência também é dialógica, já que, diante de si, há interlocutor vivo, que, por qualquer interferência dele (movimento, expressão, postura), pode causar interrupções, mudança de ações em seu discurso, etc.. Mesmo quando o interlocutor não tem presença física, ele é imaginado pelo enunciador e isto já é pressuposto por ele respostas a possíveis questões que venham a ser posteriormente formuladas. Isto posto, toda enunciação possui um ouvinte e está direcionada à sua respectiva compreensão e resposta, seja ela positiva ou negativa, isto é, à sua escuta avaliativa.

De acordo com Volochínov (2013), ao refletirmos minuciosamente acerca de um problema, acionamos nosso discurso interno, que acaba tomando a forma dialógica. Isso fica claro em situações nas quais necessitamos tomar certas decisões

e, diante das dúvidas, deparamo-nos com a discussão conosco mesmo para nos convenceremos da exatidão de uma decisão.

“Minha ação será ruim?” “De que ponto de vista?” “Do meu pessoal?” Mas de onde extraí esse ponto de vista “pessoal” se não dos pontos de vista daqueles com os quais fui educado, junto aos quais estudei, cujas ideias tenho lido nos jornais e tenho escutado em encontros e conferências? E se eu refuto as opiniões do grupo social a que até agora pertencia, é somente porque a ideologia de outro grupo social começou a dominar minha consciência, preenchendo-a e obrigando-a a reconhecer a exatidão da realidade social objetiva que a gerou (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 165).

Segundo Bakhtin (s.d., apud FIORIN, 2006), existe uma ligação entre o uso da linguagem e as atividades humanas e, dessa forma, a funcionalidade dos enunciados deve ser considerada dentro desse processo de interação.

De acordo com Fiorin (2006), o homem atua em determinadas esferas de atividade (família, escola, trabalho, política, etc.) que demandam o uso da linguagem por meio de enunciados, que são produzidos especificamente na ação, segundo as condições específicas e as finalidades de cada esfera. Decorrentes deste processo, cada esfera produz um tipo de enunciado, denominados gêneros.

[...] os gêneros são, pois, tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade (FIORIN, 2006, p. 61).

Além disso, os gêneros também podem desaparecer ou aparecer conforme as mudanças nas esferas de atividades, como é o caso da extinção da epopeia e a criação do e-mail. Nesse processo, também ocorrem mudanças na forma de escrita, por exemplo, no século XIX os textos científicos de física utilizavam recursos retóricos para persuadir o destinatário, enquanto que, hoje, predomina a exposição de fórmulas com suas demonstrações (FIORIN, 2006).

Portanto, o gênero institui um entrelaçamento entre a linguagem e a vida social, mesclando processos simultâneos no qual a linguagem se faz presente na vida humana por meio dos enunciados concretos e, por eles, a vida adentra na linguagem. Em vista disso, os gêneros encontram-se estritamente associados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades.

Neste sentido, para Fiorin (2006), os gêneros são caminhos que possibilitam apreender a realidade e aprender os modos sociais de fazer conduz ao aprendizado dos modos sociais de dizer. Portanto, ainda que uma pessoa tenha domínio sobre uma determinada língua, sentirá dificuldade em algumas esferas da comunicação se não tiver controle sobre os gêneros. Por isso é comum encontrarmos pessoas que falam perfeitamente, mas que encontram dificuldade em participar de um debate ou fazer um discurso.

A falta de domínio do gênero é a falta de vivência de determinadas atividades de certa esfera. Fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros (FIORIN, 2006, p. 69).

Sendo assim, os gêneros não se referem a tipos de enunciados somente da língua escrita, abordam a linguagem como um todo. Bakhtin divide-os entre primários, aqueles da vida cotidiana, geralmente orais, que fazem parte da comunicação espontânea e possuem relação direta com o contexto imediato, por exemplo, a conversa no telefone e o e-mail; e secundários, aqueles da esfera cultural mais elaborada – a jornalística, a jurídica, a religiosa, a política, a filosófica, a pedagógica, a artística, a científica –, sendo predominantemente escritos, por exemplo, o romance e o artigo científico. Dessa maneira, ocorre uma interdependência entre os gêneros primários e secundários: os secundários absorvem os primários e os transformam, enquanto que os primários são influenciados pelos secundários (FIORIN, 2006).

Em síntese, quando falamos em gêneros de discurso temos que ter em mente as diferentes circunstâncias sociais: Quem escreveu? Quando escreveu? Em que situação escreveu? Sendo assim, a circunstância social marca o discurso e, para que se possa entendê-lo, é preciso compreender o contexto. Por exemplo, nas promessas políticas, o candidato não fala aquilo que o eleitor não quer ouvir, pelo contrário, fala tudo aquilo que a população tem interesse e necessidade, marcando seu discurso pelas condições sociais das eleições.

De acordo com Bakhtin (2002), as enunciações como um todo possuem uma significação única, denominada *tema*. Este tem de ser unitário, individual e não reiterável (igualmente a enunciação), é a manifestação de um contexto histórico concreto que fez surgir a enunciação e é definido tanto pelas composições linguísticas – palavras, estrutura morfológica ou sintática, sons, entoações – como pelos

elementos não verbais – relação sócio hierárquica, papéis sociais, ideologia e tudo que, de certa forma, faz com que fique impregnado pelo sentido.

A seguir, apresentaremos as características do tipo de estudo realizado e o modo como foi desenvolvido.

### **3.2 Coleta, organização e seleção dos dados**

Devido à exigência de uma análise quanto aos detalhes indiciais, por meio de uma apresentação narrativa e explicativa voltada para os discursos, foram realizadas, para a coleta de dados, observações acompanhadas de registro em um diário de campo, haja vista que o pesquisador estar próximo ao objeto de estudo e observá-lo apenas não é suficiente, é preciso observar e registrar o que se presencia. A ferramenta possibilita, segundo Cruz Neto (1994, p. 63), “[...] colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas”. Portanto, trata-se de uma forma de anotar as situações vivenciadas, os dados visíveis e não visíveis que são de interesse da pesquisa e que poderão servir durante a análise.

De modo a aprofundar a coleta de dados, utilizamos gravações em vídeo das aulas, as quais, posteriormente, foram transcritas. A utilização de tal instrumento visa apoiar o olhar do pesquisador, por possibilitar uma visualização e memória mais cuidadosa dos acontecimentos. À vista disso, “esse registro visual amplia o conhecimento do estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado” (CRUZ NETO, 1994, p. 63). Isso porque, ao se observar algo pela primeira vez, percebem-se apenas aspectos mais impressionáveis, mas se forem possibilitadas outras observações, podem-se notar detalhes que não haviam sido percebidos e que podem fazer toda a diferença, oferecendo uma nova visão do todo.

A coleta de dados aconteceu no segundo semestre do ano de 2014, três vezes por semana, por um período de quatro horas diárias no decorrer de três meses. Iniciou-se em setembro e terminou em novembro, totalizando 120 horas. O primeiro contato com a escola se deu por uma reunião entre pesquisadora, direção e coordenação pedagógica, na qual foram explicados os objetivos, a metodologia e os cuidados que teríamos diante das exigências do Comitê de Ética e Pesquisa. Após este passo, foi realizada uma segunda reunião, porém com a presença da professora,

em que os mesmos itens da pesquisa foram apreciados. Todos os sujeitos envolvidos foram extremamente receptivos e demonstraram interesse pela pesquisa, dando total abertura para sua realização.

O reconhecimento da turma se deu por meio de uma apresentação da pesquisadora pela professora, seguida de uma observação sem uso das videografações. A partir da segunda observação, já foi utilizada a filmadora, que ficou instalada sobre um armário da sala de aula.

Nos primeiros dias, os alunos ficavam intrigados com a câmera e, constantemente, faziam mímicas e pediam para vê-la, entretanto com o tempo nem se davam conta de sua presença, apenas quando a pesquisadora a levava nas mãos para acompanhar as atividades realizadas fora da sala. O diário de campo foi utilizado para registrar as nossas impressões acerca dos acontecimentos diários. Na interação com a pesquisadora, os alunos se aproximavam para perguntar ou contar coisas apenas em momentos vagos, como na hora do intervalo ou das brincadeiras livres.

Com o término da coleta, os dados obtidos pelas gravações em vídeos foram transcritos. Como inúmeros foram os dados obtidos, houve a necessidade de ser feita uma seleção, sendo assim, estabeleceu-se que dez episódios seriam escolhidos para análise. Episódios, aqui, são entendidos como períodos de tempo em que um determinado assunto/conteúdo proposto desencadeou ações e discussões entre os sujeitos participantes da situação.

Para escolha dos episódios, levou-se em conta os objetivos desta pesquisa e focalizou-se o processo interativo em que se destacava o aprendizado, segundo os seguintes critérios: a aula que mais chamou a atenção da pesquisadora; a que transitou por várias áreas do conhecimento; as aulas que tiveram maior participação dos alunos; aquelas marcadas por dúvidas e impasses; e, as que tiveram mais indícios de aprendizagem. Vale ressaltar que a fala do narrador aparece para possibilitar melhor entendimento dos acontecimentos, em meio as transcrições, colocadas entre colchetes e sem itálico para que não se confundisse com a fala dos personagens.

Com base nestas informações, a seguir, serão apresentados os episódios selecionados e suas respectivas análises.

## **4 A ESCOLA, OS SUJEITOS PARTICIPANTES E OS EPISÓDIOS DE ENSINO**

### **4.1 A escola e os sujeitos participantes**

O campo de coleta de dados foi uma sala de Pré da Educação Infantil, pertencente a uma escola pública de um município do interior do Paraná, tendo como sujeitos participantes alunos devidamente matriculados, com idades que variavam de 5 a 6 anos, além da professora regente.

A classe na qual foi realizada a pesquisa pertence a uma instituição que dispõe de atendimento em três períodos: matutino e vespertino para a educação infantil e o ensino fundamental, das 07:45 às 11:45 horas e 13:00 às 17:00 horas; e, noturno para a educação de jovens e adultos, no horário das 18:00 às 22:00.

A sala de aula, conforme podemos observar nas imagens a seguir, é um ambiente amplo, com grandes janelas e cortinas, arejado, bem iluminado e que se encontra em perfeito estado de conservação. O mobiliário é adequado ao tamanho dos alunos, isto é, as mesas, cadeiras e as prateleiras com materiais são baixas em relação ao tamanho de um adulto. Conta com oito mesas quadradas com capacidade para quatro alunos cada, porém, na maioria das vezes, sentam-se em duplas ou trios. Há duas filas com três mesas e uma com duas mesas, dezoito cadeiras, um armário de madeira baixo com quatro prateleiras e sem portas para armazenar os materiais dos alunos, dois armários de ferro grandes com portas e fechadura para armazenar materiais dos alunos e da professora, uma televisão e um aparelho de DVD. No interior da sala, há um cantinho para leitura – com tapete, várias almofadas e prateleiras para os livros; o cantinho do brinquedo – com tapete emborrachado, dois cestos, uma caixa e dois tambores de brinquedos; ganchos nas paredes com os materiais de higiene pessoal; uma mesa com cadeira para a professora à frente e encostada na parede do lado oposto à porta (direito); um quadro de giz; três ventiladores; variados materiais didáticos; um varal de atividades; além de diversos cartazes na parede, como calendários, aniversariantes, chamada, alfabeto e sequência numérica de zero a dez.

Figura 1 – Visão frontal da sala



Fonte: a própria autora

Figura 2 – Visão lateral direita da sala



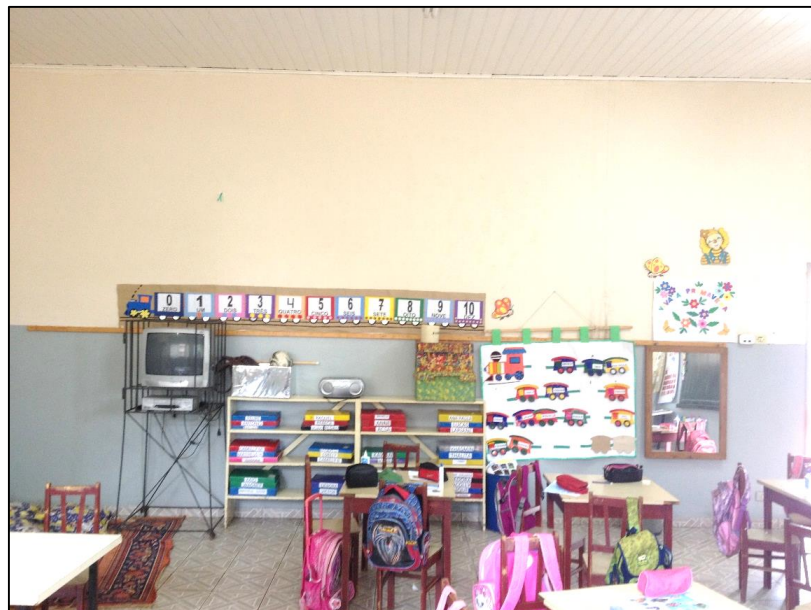
Fonte: a própria autora

Figura 3 – Visão traseira da sala



Fonte: a própria autora

Figura 4 – Visão lateral esquerda da sala



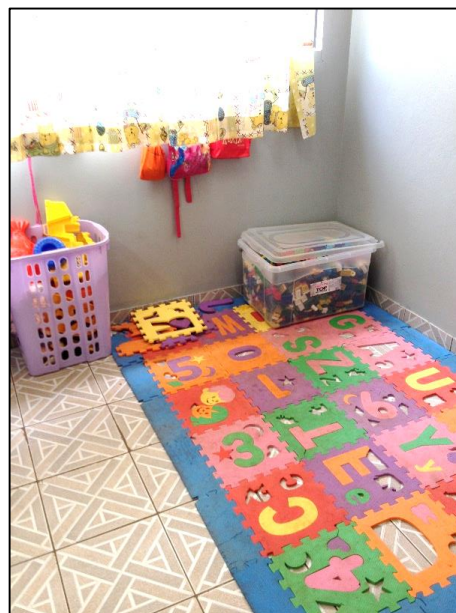
Fonte: a própria autora

Figura 5 – Cantinho da leitura



Fonte: a própria autora

Figura 6 – Cantinho do brinquedo



Fonte: a própria autora

No início das observações, a turma era constituída de dezessete alunos, treze meninas e quatro meninos, mas terminou com quinze alunos, onze meninas e quatro meninos. Três alunos apresentam problemas de visão, sendo necessário mantê-los próximos ao quadro. A maioria estava iniciando, naquele momento, sua trajetória escolar e alguns já haviam frequentado centros de educação infantil antes de se matricular nesta escola e, por isso, não se conheciam inicialmente.

Apesar de o conhecimento ser recente, os alunos demonstravam ter bom relacionamento uns com outros e com a professora, possuíam autonomia, bom desenvolvimento da linguagem oral, eram comunicativos, entrosados, participativos e atenciosos ante as explicações e atividades, observadores e questionadores, sabiam partilhar, respeitavam as regras de convivência social, brincavam amistosamente, gostavam de participar das atividades propostas e de auxiliar os amigos. Alguns alunos apresentavam dificuldades na realização das atividades, havendo necessidade de a professora estar auxiliando com mais ênfase. Gostavam de ir ao parque, à biblioteca, à sala de multimeios e de brincar no pátio. Apesar de brincarem livremente, interagem mais quando a professora propunha brincadeiras dirigidas.

As famílias participavam ativamente das atividades propostas pela instituição, seja em festas comemorativas ou em reuniões realizadas durante o ano letivo. Os responsáveis pelos alunos eram os próprios pais, que sempre procuravam a professora para esclarecer dúvidas e solicitar informações.

A professora possui curso técnico em contabilidade e magistério, além de ser formada em pedagogia e ter concluído duas pós-graduações, uma em psicomotricidade e outra em gestão escolar. Trabalha na área educacional há trinta anos, sendo que doze deles dedicou-se à educação especial na APAE, nove anos ao ensino fundamental e nove na educação infantil. Atualmente, possui uma carga horária de quarenta horas semanais na educação infantil na mesma instituição de ensino, tendo uma turma de pré no período matutino e outra no período vespertino.

Observamos que as aulas seguiam uma rotina diária que raramente era modificada e dividia-se em dois momentos: antes do recreio com as atividades referentes aos conteúdos planejados para o dia e, depois do recreio, com brincadeiras e atividades livres. Sendo assim, a aula se iniciava com uma oração (primeiramente espontânea e depois do anjo da guarda), seguida pela chamada, apresentação do calendário e do cronograma do dia. Na sequência, havia uma introdução oral do conteúdo a ser estudado e a proposição da(s) atividade(s).

Ao final do primeiro período, saíam para tomar lanche e brincar no pátio. No retorno à sala de aula, era feita a higiene das mãos e dos dentes. Quando necessário, retomavam as atividades anteriores para serem finalizadas. Depois, eram desenvolvidas brincadeiras que envolviam diferentes espaços e materiais, tais como parque, sala de multimeios, pátio da escola, quadra esportiva e horta. Vale ressaltar que, de acordo com o andamento da aula, essa rotina era modificada algumas vezes.

O parque é amplo, arborizado, com gramado e diversos brinquedos típicos desse espaço, sendo eles: uma rodinha (que estava quebrada), um trepa-trepa, um escorregador, três gangorras, dois tipos diferentes de balanço (um com quatro assentos e outros com dois) e outros dois brinquedos que envolvem argolas e outras ferramentas, de nomes desconhecidos.

Figura 7 – Parque ângulo 1



Fonte: a própria autora

Figura 8 – Parque ângulo 2



Fonte: a própria autora

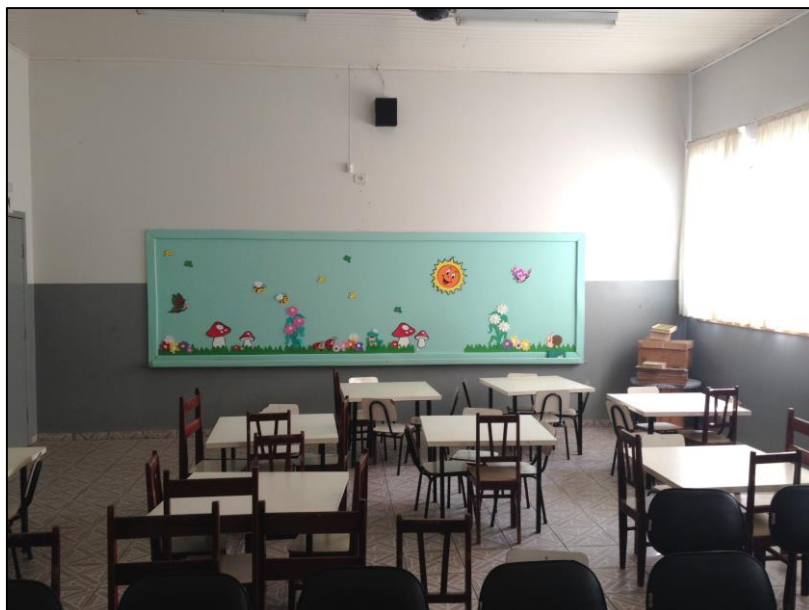
Figura 9 – Parque ângulo 3



Fonte: a própria autora

A sala de multimeios é ampla, bem iluminada e dispõe de ar condicionado. Nela, há uma televisão grande e diversas cadeiras com o objetivo de proporcionar “cinema” aos alunos, bem como dois armários e várias caixas com diversos tipos de brinquedos. Há um espaço na sala destinado exclusivamente para o uso dos brinquedos, com mesas e cadeiras coletivas, para quatro alunos, em tamanho menor que o normal.

Figura 10 – Visão frontal da sala de multimeios



Fonte: a própria autora

Figura 11 – Visão traseira da sala de multimídias



**Fonte:** a própria autora

O pátio da escola é grande e organizado em diferentes espaços, cimentado ou com gramado, arborizado ou não.

Figura 12 – Pátio arborizado



**Fonte:** a própria autora

Figura 13 – Pátio gramado

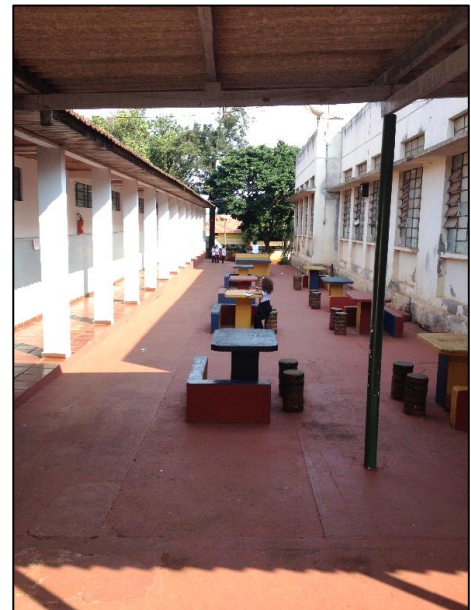


Fonte: a própria autora

Figura 14 – Pátios cimentados



Fonte: a própria autora



A horta é um espaço amplo com uma calçada ligando o pátio até os canteiros. Há 13 canteiros que contam com uma cobertura de tela preta, segurada por pilares de madeira, além de algumas árvores espalhadas pelo local.

Figura 15 – Horta



**Fonte:** a própria autora

Figura 16 – Canteiros da horta



**Fonte:** a própria autora

A quadra esportiva é um lugar coberto e com arquibancada, onde os alunos costumam brincar nos horários livres e desenvolver atividades com o professor de educação física.

Figura 17 – Quadra esportiva



**Fonte:** a própria autora

A coleta de dados se estendeu ao longo de três meses observando aulas em mais de uma área do conhecimento em algumas delas, totalizando 73 aulas. Aqui, entendemos por aulas o conjunto de atividades desenvolvidas dentro de um tema ou conteúdo específico. Do total de 73 aulas, trinta e três abordaram conteúdos relacionados a ciências, correspondendo a 45,20%, vinte e três envolveram a matemática (31,50%) e dezessete a língua portuguesa (23,30%). Conteúdos relacionados a história e geografia não foram trabalhados no período das observações.

Em Ciências, foram trabalhados os seguintes temas: o planeta Terra, as plantas, a água e os animais. Os quatro temas transitaram por outras áreas do conhecimento e foram subdivididos em vários conteúdos. Sobre o planeta Terra, foram abordadas suas características mais gerais sobre os elementos naturais e humanos. Das plantas, estudou-se: plantio, germinação e crescimento, características das folhas, importância da terra para o desenvolvimento. Água: importância para sobrevivência dos seres vivos, presença em diversos contextos, diferentes meios de uso, economia, profissionais responsáveis por seu cuidado, habitat e características dos peixes. Sobre os animais: cobertura do corpo, alimentação e características específicas, felinos selvagens e espécies em extinção.

A Matemática teve como conteúdos estruturantes os cálculos e os numerais, subdivididos em: adição, subtração, divisão em partes iguais; reconhecimento e grafia

dos numerais oito, nove e das dezenas; identificação e contagem de zero a dez; construção de gráfico de barras e o uso do dinheiro.

Em Língua Portuguesa estiveram presentes a contação de histórias, letras do alfabeto e registros de diferentes maneiras, que abordaram: escrita de palavra isoladas; reconhecimento de nomes; registros por meio de palavras, números, desenhos, recorte e colagem; leitura e discussão de poemas e histórias; entrevista; e, observação de imagem e leitura (pela professora) de livros.

No conjunto do desenvolvimento das aulas, vários foram os ambientes utilizados: sessenta e três delas foram realizadas em sala de aula, envolvendo aulas expositivo-dialogadas com registros escritos, correspondendo a 86,3% do total. Sete aconteceram fora da sala (9,58%), em espaços como a horta e o pátio. E, três envolveram mais de um espaço (4,12%), isto é, a sala de aula juntamente com a exploração do ambiente e das plantas presentes no pátio, ou visitas a espaços externos à escola, ou, ainda, brincadeiras dirigidas no pátio. As brincadeiras livres feitas na sala, no pátio, no parque e na sala de multimeios não foram contabilizadas.

Os registros dos conteúdos feitos pelos alunos eram realizados em suas próprias apostilas ou nas atividades impressas. Já o quadro de giz era usado, exclusivamente, pela professora.

O material apostilado é uma coleção da editora Positivo, elaborada pelo Sistema de Ensino Aprende Brasil e de autoria de Stival (2012a, 2012b), o qual tem por objetivo potencializar a qualidade da rede pública de ensino. Durante cada bimestre, os professores e alunos recebem um volume da coleção, totalizando quatro volumes a serem trabalhados no decorrer do ano letivo. As atividades impressas são produzidas pela professora em parceria com a pedagoga responsável pela educação infantil. Do total das aulas observadas, trinta e quatro usaram apostilas (46,6%), quinze atividades impressas que a professora entregava no momento que julgava adequado (20,55%), seis foram feitas no quadro de giz (8,19%) e, em dezoito delas, não foram feitos registros de nenhum tipo (24,66%).

Para a realização dos registros, em conformidade com a natureza e o tipo de solicitação, foram utilizados materiais diversificados, tais como, lápis preto e de cor, giz de cera, tinta guache, material para perfuração, globo terrestre, plantas, jornal, rádio, CD, cola, tesoura, grampeador, notas de dinheiro, números para alinhar – placas em formato de números para serem bordadas com cordões coloridos: a criança segura um cordão na mão e vai passando pelos buraquinhos até o número ser

contornado por inteiro –, livros de histórias, alfabeto móvel, brinquedos, fita crepe, elástico, instrumentos de plantio – pá, garfo, balde e regador –, sementes, canteiro, aquário, plantas, jogos, livros de história e amarelinha pintada no chão do pátio.

Com relação ao desenvolvimento das atividades em cada um dos conteúdos específicos abordados, observamos que: em ciências, das trinta e três aulas, vinte e seis foram ministradas dentro da sala de aula (78,78%), cinco fora dela (15,15%) e duas em ambos os espaços (6,07%). Os registros feitos durante as aulas desta área do conhecimento foram referentes a vinte duas atividades da apostila (66,66%), quatro atividades impressas (12,12%) e sete sem registro algum (21,22%).

No que se refere à matemática, das vinte e três aulas, vinte e uma ocorreram dentro da sala de aula (91,23%), uma fora da sala (4,34%) e uma em ambos os espaços (4,34%). Os registros feitos nas aulas desta área do conhecimento foram referentes a quatro atividades da apostila (17,39%), dez atividades impressas (43,48%), seis escritas pela professora no quadro negro (26,08%) e, em três, não houve registros (13,05%).

No que se refere às aulas de língua portuguesa, das dezessete aulas ocorridas no período de observação, dezesseis se deram dentro da sala de aula (94,12%) e uma fora da sala (5,88%). Quanto aos registros feitos nas aulas desta área do conhecimento, em oito delas, houve registros nas próprias apostilas em que constava a atividade (47,06%), uma atividade impressa (5,88%) e, nas oito restantes, não foram realizados registros (47,06%).

#### **4.2 Episódio 1 - “Nóis vai plantá tia?” (10/09/2014)**

Neste episódio selecionado, observamos e analisamos a proposição de uma atividade cujo conteúdo principal aborda o plantio e a germinação de sementes. Sendo assim, envolveu o espaço da horta da escola e materiais diferenciados, como garfo, pá, regador, sementes, entre outros. No respectivo dia, quinze alunos estavam na sala, alguns sentados sozinhos, outros em duplas e em trios.

A atividade envolveu o processo de plantio das cenouras, de modo que não apenas observaram as ações da professora, mas também puderam executá-lo por meio da atividade prática. Constituiu-se das seguintes etapas: inicialmente, dentro da sala de aula, a professora explicou aos alunos que, neste dia, iriam plantar cenouras; depois, conduziu-os até a horta, em fila e cantando uma música; logo após, iniciou as

explicações de como é feito o plantio, por meio de demonstrações de cada etapa; e, por fim, abriu espaço para que os alunos pudessem participar da atividade prática.

Durante as explicações e demonstrações, os alunos encontravam-se completamente mobilizados pela atividade, demonstrando interesse e vontade de manipular os objetos. Transcrevemos, a seguir, como se deu o processo interativo:

(1) PROFESSORA: *A gente vai lá na horta primeiro, porque, lá na horta, vocês viram que tem vários canteiros? Lembra que eu mostrei?*

[A professora pega sobre a mesa um saquinho branco que contém sementes de cenoura]

(2) YH: *Nóis vai plantá tia?*

[A professora balança a cabeça indicando que sim]

*Ebaaaa!*

[YH começa a pular contagiando boa parte da turma que a acompanha nos mesmos movimentos]

(3) ALUNOS: *Eba! Eba! Eba!*

(4) PROFESSORA: *Deixa eu falar!*

(5) ALUNOS: *Eba! Eba! Eba!*

(6) PROFESSORA: *O que eu tenho aqui na minha mão...*

(7) CA: *É semente!*

(8) PROFESSORA: *...são sementinhas...*

(9) CA: *É feijão?*

(10) LU: *Semente de fruta?*

(11) LA: *É semente!*

(12) PROFESSORA: *Deixa eu falar! O que eu tenho aqui na minha mão são sementinhas de cenoura. Então, nós vamos plantar hoje e a gente vai acompanhar para ir vendo o processo da sementinha, o que vai acontecer com a sementinha em baixo da terra.*

(13) CA: *Ela vai crescer.*

(14) PROFESSORA: *Então, nós vamos acompanhar.*

(15) LU: *Tem que cavar primeiro, né tia?*

(16) CA: *Que legal!*

(17) LU: *Colocar a sementinha...*

(18) CA: *Que legal!*

(19) LU: *...enterrar, colocar aguinha, né tia?*

[Os alunos falam todos juntos, não sendo possível a compreensão]

(20) PROFESSORA: *Então, agora, nós vamos fazer o seguinte...Agora, nós vamos lá na horta.*

[Alguns alunos rodeiam a professora e outros vão até a porta. Em fila única, a professora conduz os alunos até a horta. Como de costume, ao se retirarem da sala em fila, saem cantando pelo caminho uma música, nesse momento: "O cravo e a rosa". Ao chegarem no local, a professora organiza os alunos sobre a calçada, um ao lado do outro de frente para os canteiros]

(21) PROFESSORA: *Isso, aqui, é cebolinha que alguém já plantou.*

[A professora vai até o canteiro de cebolinha e mostra para os alunos]

*Aqui, eu não sei o que tá plantado, se esse pauzinho está aqui é porque já tem algo plantado.*

[A professora pega um galho de hortelã e distribui uma folha para cada aluno]

*Isso aqui, oh, não é aquela plantinha que dá coceira, isso aqui é hortelã... põe na mãozinha para cheirar. Hortelã! Não vai comer não porque está suja, não vai pôr na boca não.*

(22) IS: *Na minha casa tem hortelã!*

(23) PROFESSORA: *Hortelã! Não põe na boca, só sente o cheirinho.*

[A zeladora chega na horta trazendo os instrumentos de plantio]

(24) LU: *Que cheiro booom!*

(25) CA: *Que cheiro gostoso!*

(26) PROFESSORA: *Sente o cheirinho da hortelã.*

[KA cheira a hortelã]

(27) KA: *Ai, tá me matando.*

(28) PROFESSORA: *Hortelã! Oh, vocês viram? Isso é hortelã. Sentiram o cheirinho da hortelã?*

(29) ALUNOS: *Sim!*

(30) TH: *Ééééé, é gostoso, tia!*

(31) LU: *É gostoso!*

(32) PROFESSORA: *Não vai pôr na boca porque está suja.*

(33) KA: *Eca!*

(34) IS: *Na minha casa tem hortelã.*

(35) PROFESSORA: *Depois, vocês lavam, aí pode experimentar.*

(36) ALUNOS: *Eba!*

(37) PROFESSORA: *Oh... Se tem esse ferrinho aqui é porque aqui também já está plantado. Então, nós vamos pegar este canteirinho aqui.*

[A professora aponta para o canteiro que será da turma]

(38) KA: *E aquele ali?*

[KA aponta para outro canteiro]

(39) PROFESSORA: *Esse aqui!*

[A professora aponta para o canteiro que será da turma]

(40) LU: *Aquele ali já tá plantado, aquele não.*

[LU aponta para ambos os canteiros] [A professora pega uma espécie de garfo para remexer a terra]

(41) PROFESSORA: *Olha aqui, oh... um instrumento pra gente poder fazer assim, oh...*

[A professora remexe a terra, mostrando aos alunos como se faz]

(42) YH: *Ô tia, deixa nós faze o burquinho?*

(43) PROFESSORA: *Calma lá!*

(44) LU: *Mas só você vai plantá?*

(45) PROFESSORA: *Não, eu estou mostrando como é. Vai lá e faz assim na terrinha. O LU...*

[A professora faz o movimento e entrega o instrumento para LU, que vai até o canteiro]

(46) KA: *Eu também quero fazer!*

(47) PROFESSORA: *Tá! O LU, o KA e o KW, um pouquinho na terra.*

[A professora pega de dentro do balde mais dois garfos e entrega para KA e KW]

(48) LU: *Ai, é legal!*

(49) PROFESSORA: *Vai lá!*

(50) LU: *O do KA é engraçado.*

[LU se refere ao garfo de KA que é diferente do seu]

(51) PROFESSORA: *Devagarinho!*

(52) KA: *É nada, é igual.*

(53) YH: *Ô tia, dá pra nós.*

(54) PROFESSORA: *Calma! Mexeu?*

(55) KW: *Isso aqui é uma coisinha pra cavá. Ô tia, ó o KA tampando meu buraco!*

(56) KA: *Então quem manda você vir perto de mim?*

(57) PROFESSORA: *Pronto, você já cavou, dá licença. Pode me dar aqui, pronto!*

[A professora retira os garfos dos três meninos]

(58) MI: *Ô tia, deixa eu cavá?*

(59) ALUNOS: *Deixa eu cavar? Tia eu! Aqui tia! Eu tia! Eu!*

(60) AS: *Deixa eu “cravar”?*

(61) PROFESSORA: *A AP, vai lá AP.*

[A professora entrega um garfo para AP e os outros dois para IS e AN]  
*Calma! Vai cavar a terrinha aí.*

[A professora faz o movimento com as mãos como se estivesse revirando a terra]

*Vai, vai, mais forte um pouquinho. Isso.*

[A professora pega o regador na mão]

*LU? Vai lá ver se você consegue trazer água, um pouquinho de água.*

[A professora entrega o regador para LU, que, por sua vez, sai correndo com o regador na mão]

*Pronto meninas?*

(62) ALUNOS: *Ô tia, dá pra mim! Ô tia, agora é eu...*

(63) PROFESSORA: *Dá para as três agora, elas que vão.*

[A professora aponta para CA, TH e YH, e as meninas que estavam cavando entregam os garfos para elas]

*Pronto! Vai cavar um pouquinho, vamos cavar.*

[TH, YH e CA pegam os instrumentos das colegas e vão até o canteiro cavar]

(64) KW: *Ow, não cava no meu lugar não!*

(65) KA: *Não cava no meu não.*

(66) PROFESSORA: *Oh, não pode deixar a terrinha vir para fora*

[A professora empurra a terra que está fora para dentro do canteiro, usando o pé]

(67) PROFESSORA: *Vai, mais forte!*

(68) KA: *No meu, não!*

(69) PROFESSORA: *Mais forte!*

(70) KW: *Não cava no meu lugar, não!*

(71) PROFESSORA: *Ela já ouviu.*

(72) KA: *No meu também não.*

(73) PROFESSORA: *Aí! Pronto meninas? Traz...*

(74) ALUNOS: *Aqui tia!*

[Os alunos que ainda não cavaram pedem à professora para irem cavar]

(75) PROFESSORA: *Você já foi?*

[AC balança a cabeça indicando que não]

*Dá para ela. Dá para ela. Para ela.*

[TH entrega o garfo para AC, CA entrega para AS e YH para MA]

(76) MI: *MA, depois você me passa pra mim, tá bom?*

(77) LA: *Depois é eu!*

(78) PROFESSORA: *Vai misturar a terrinha, mexer. Vai, ali.*

[AS, AC e MA vão até o canteiro com os garfos nas mãos. E, a professora aponta com o dedo o local que tem que ser mexido]

(79) AC: *Aqui?*

(80) PROFESSORA: *É! Mexendo a terrinha!*

(81) PROFESSORA: *Quem que ainda não foi?*

(82) AC: *Legal, né?*

- (83) PROFESSORA: *Pronto? Agora dá para ela e volta lá.*  
 [AS entrega o garfo para LA e MA entrega para MI]
- (84) AS: *Ai que gostoso, eu fiz o meu buraco!*
- (85) PROFESSORA: *Vai lá! Dá para ela AP.*  
 [AC entrega o garfo para NI. LA, NI e MI pegam os garfos e vão até o canteiro]  
*Vamos lá, vamos mexer a terrinha. Quem ainda não foi? Quem ainda não foi cavar o burquinho?*  
 [Ninguém responde, todos já haviam mexido no canteiro]
- (86) PROFESSORA: *Pronto? Aí!*
- (87) LA: *Tó tia!*  
 [LA entrega o garfo para a professora]
- (88) PROFESSORA: *Agora pode ir lá, oh!*  
 [A professora olha para a calçada, indicando que é para lá que as meninas devem ir. Enquanto isso, a professora termina de cavar o espaço que eles não haviam cavado do canteiro]
- (89) AP: *Tia, deixa eu jogar água?*
- (90) PROFESSORA: *Espera um pouquinho, ainda não.*
- (91) MA: *Tia, deixa eu também?*
- (92) ALUNOS: *Eu também! Eu também!*
- (93) PROFESSORA: *Não! Não!*
- (94) LU: *Não, a gente só vai ver como é que é legal.*
- (95) KW: *Oh, mas só que tá sem semente.*
- (96) PROFESSORA: *Está sem!*
- (97) YH: *Ô tia, nós não vai prantar aí a sementinha?*
- (98) PROFESSORA: *Ai meu Deus, mas vocês têm uma pressa! Calma criatura! Calma meu bem, calma. Calma! Tem que dar uma mexidinha oh. A terra estava assim, tem que esperar um pouquinho. Calminha oh!*  
 [A professora remexe a terra, mostrando aos alunos como se faz]
- (99) AS: *Você fez isso pra plantar?*
- (100) PROFESSORA: *Tem alguns matinhos, oh!*  
 [A professora usa a água do regador para molhar a terra]
- (101) LU: *Nossa que legal que é colocar água!*
- (102) MI: *Ô tia, deixa eu encher?*
- (103) AC: *Tá crescendo um lá no meio.*
- (104) AS: *Olha aqui, uma folhinha! Ela vai voar amanhã!*
- (105) AN: *Amanhã?*
- (106) AS: *Amanhã! Vai voar amanhã lá em cima, lá no céu!*
- (107) YH: *Não tem água.*  
 [Constata que não tem água, virando o regador]
- (108) PROFESSORA: *Deixa no chão!*  
 [A professora solicita que AP deixe o regador no chão]
- (109) NI: *Ai que gostoso!*
- (110) PROFESSORA: *Agora, vamos fazer o burquinho aqui, diz que tem que fazer bem fundo.*  
 [A zeladora que observava o plantio, interfere na aula]
- (111) ZELADORA: *É assim tia, oh... Quem falou que é bem fundo?*  
 [A zeladora pega um ferro e traça uma cova em linha reta]
- (112) PROFESSORA: *A Dalva.*  
 [Dalva é o nome da diretora da escola]
- (113) ZELADORA: *Ah não precisa ser muito fundo não, porque daí ela vai demorar muuuuito para nascer, né? Faz um pouquinho mais raso, porque senão vai demorar muito para nascer, e às vezes nem nasce.*
- (114) PROFESSORA: *É! Eu vou dar uma tampadinha.*

(115) NI: *Mas quem vai colocar a semente?*

(116) PROFESSORA: *Oh! Nós vamos trabalhar nesse canteirinho até a metadinha.*

[A professora traça uma linha usando a pá, dividindo o canteiro]  
*Sabe por quê? Porque nesse canteiro o prezinho da tarde também vai plantar cenourinha. Tá? Então, oh! É o seguinte...*

[A professora guarda a pá no balde, pega o pacote de sementes, abre e os alunos estendem a mão]

(117) ALUNOS: *Dá tia! Pra mim tia!*

(118) AC: *Ô tia! Mais tarde você vai dar pra gente comer?*

(119) PROFESSORA: *É! Mas só que vai ter que esperar ela crescer!*

(120) AS: *Um pouquinho pra cada um!*

(121) PROFESSORA: *Ééééé.. Eu vou começar... AS, vem você! Vai colocando um pouco de semente.*

[A professora entrega um pouco de sementes na mão de AS, que por sua vez, ao semear acaba jogando muitas sementes em um mesmo lugar]

*Não! Não é tudo de uma vez, AS! Pega assim oh, e faz assim, oh!*

[A professora demonstra à AS a forma correta de semear e AS semeia corretamente]

*liiiiisso! Põe no buraquinho a sementinha. Vai lá pôr no buraquinho IS. Vai pôr a sementinha lá no buraquinho MA.*

[Assim a professora vai distribuindo as sementes para os alunos, que, por sua vez, se dirigem ao canteiro]

*Pronto? Quem já jogou pode sair!*

(122) YH: *Eu não joguei!*

(123) LA: *Nem eu!*

(124) PROFESSORA: *Então espera!*

(125) LU: *Nem eu!*

(126) KA: *Nem eu!*

(127) PROFESSORA: *Calma lá, um pouquinho de cada vez. Vamos AS, mais rapidinho!*

[A professora mostra novamente como faz]

*Saiu! Quem terminou vai para o lugar para dar espaço para outro vim.*

(128) YH: *Tia, aqui tia! Pra mim tia! Tia!*

[A professora distribui mais sementes]

(129) AS: *Eu gostei de plantar!*

(130) KW: *Eu vou plantar nesse canteiro?*

(131) PROFESSORA: *Vai, põe aqui! Vai do lado de lá! Agora... Vai lá AC. Vai lá!*

[A professora distribui mais sementes]

*Olha a cor da sementinha, olha!*

(132) ALUNOS: *Vermelha! Rosa!*

(133) PROFESSORA: *Olha que cor que é a sementinha.*

(134) ALUNOS: *Rosa!*

(135) PROFESSORA: *Quem terminou, vai ali!*

[A professora aponta para a calçada]

(136) KW: *Tia! Posso ir buscar água?*

(137) PROFESSORA: *Pronto? Vai!*

(138) LU: *Visch, acabou!*

[LU se referia as sementes que estavam em sua mão]

(139) PROFESSORA: *Acabou?*

(140) LU: *Sobrou algumas aqui.*

[Havia algumas sementes entre os dedos de LU]

(141) PROFESSORA: *Pronto?*

(142) LA: *A minha também acabou.*

(143) PROFESSORA: *Pronto? Todo mundo já colocou? Agora tem que cobrir, oh!*

[A professora cobre os buracos usando a pá, até que chega KW com o regador]

(144) KW: *Ô tia, posso jogar água?*

(145) PROFESSORA: *Ainda não! Nós temos que cobrir a sementinha com a terra, oh! Oh! Estão vendo que legal? E nós vamos esperar, não pode pisar!*

(146) AC: *Não pode pisar, né tia?*

(147) PROFESSORA: *Não pode!*

(148) TH: *Senão ela não cresce, né?*

(149) LA: *É!*

[A professora pega o regador da mão do KW]

(150) PROFESSORA: *Iche! Pegou uma fartura de água!*

[A professora ironiza, porque KW havia pegado pouquíssima água, mas ainda assim usa-a para regar o canteiro]

(151) MA: *Ô tia, eu pegoi!*

(152) KA: *Ô tia, eu pegoi! Ô tia, deixa eu pegar?*

(153) PROFESSORA: *Por enquanto deu, deu. Depois eu venho jogar mais. Agora... Ô LU, pega aquele ferro lá e traz aqui.*

[A professora aponta para o ferro que estava encostado no muro da escola e LU busca-o]

*Dá LU, na minha mão. Oh! Eu vou por aqui que é para a gente marcar.*

[A professora coloca o ferro sobre o canteiro, para que as outras turmas da escola saibam que nele já tem algo plantado. Depois, vai até a torneira e coloca água no regador]

(154) MI: *Ô tia! Deixa eu jogar?*

(155) IS: *Deixa eu, tia?*

(156) PROFESSORA: *A MI vai!*

[Enquanto MI rega o canteiro, a professora conduz os demais alunos para beberem água e irem ao banheiro]

Conforme podemos observar nas transcrições, a professora levou os alunos até a horta da escola e propôs o plantio de sementes de cenoura. A aula foi completamente diferenciada do que acontece cotidianamente, porque, além de ser realizada fora da sala de aula, envolveu instrumentos que, muitas vezes, fogem da realidade dos alunos. Além disso, os conhecimentos privilegiados referiam-se ao processo de plantio, geralmente utilizado em hortas caseiras e que não exigem o uso de grandes tecnologias, porém outros conteúdos foram abordados, como a apresentação e a caracterização da hortelã.

Segundo Fin e Malacarne (2012), o trabalho com ciências na escola, qualquer que seja o nível (educação infantil, ensino fundamental e médio), muitas vezes se limita ao uso do livro didático, sem que seja focalizada exatamente a riqueza do processo de ensino que esta área do conhecimento propicia, especialmente os aprendizados situados em contextos que abarcam atividades práticas e/ou

extraclasse. Os alunos da turma pesquisada, possuíam uma coleção de apostilas cedida pela prefeitura municipal que abrangia conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. Nela, havia algumas propostas que pediam o desenvolvimento de experimentos, jogos, atividades práticas, visitas a espaços externos a escola, contudo, poucas delas foram realizadas e a professora acabou pulando tais proposições ou substituindo-as por outras atividades que podiam ser realizadas dentro de sala e não exigiam recursos diferentes daqueles que eram usados no dia a dia (lápis e papel).

Apesar disso, a efetivação da atividade deste episódio foi algo que fugiu completamente da rotina escolar. A metodologia adotada pela professora oportunizou momentos de grande importância para a construção do conhecimento, por meio das condições peculiares do espaço escolar. Como, por exemplo, entre os turnos 13 a 19 quando os alunos trouxeram seus conhecimentos prévios para o diálogo, que, depois, foram aprimorados com a mediação pedagógica durante a realização da atividade prática. O uso de materiais e de espaços diferenciados proporcionou uma atividade significativa que complementou os conhecimentos sobre plantas que já haviam sido discutidos em sala de aula e, ainda, impulsionou estudos que estão por vir.

No caso deste episódio, conforme mencionado anteriormente, foram utilizados materiais de plantio e jardinagem. Eram poucos instrumentos, não suficientes para todos os alunos, contudo, a professora organizou-os em pequenos grupos para fazerem as atividades no canteiro, até porque o espaço não era grande e não permitia que todos realizassem a atividade ao mesmo tempo.

Logo de início, antes mesmo de irem à horta, os alunos já demonstravam entusiasmo pela atividade, como podemos observar nos turnos 2 a 5. A empolgação foi tamanha e tão contagiante que nem deixaram a professora continuar as explicações, de imediato, tentaram adivinhar o que iriam plantar, fazendo conjecturas. CA, no turno 9, questionou se iriam plantar feijão, já LU, no turno 10, perguntou se eram sementes de fruta e LA, no turno 11, afirmou serem apenas sementes. Até que a professora conseguiu acalmá-los e explicar que se tratava de sementes de cenoura. Percebemos esta empolgação ao demonstrarem ansiedade para poderem plantar, questionando a professora, durante as demonstrações, se só ela iria fazê-lo (turnos 42, 43, 44, 45, 46, 97, 98 e 115). Demonstravam, assim, uma grande mobilização, visto que desejavam participar, manipular os objetos, bem como faziam questionamentos e apontamentos a respeito.

Antes de irem para a horta, notamos, entre os turnos 12 a 19, que os alunos trouxeram para o diálogo os conhecimentos prévios que possuíam com relação ao processo de plantio. Ao abrir espaço para que os alunos contribuíssem nas discussões com os conhecimentos que já possuíam, enriqueceu o aprendizado. Assim, após a professora afirmar que iriam observar o que aconteceria com a semente após ser plantada, os alunos recorreram a conhecimentos oriundos de suas vivências, dizendo que ela iria crescer (turno 13), que era preciso cavar, colocar a semente, enterrar e jogar água para que isso acontecesse (turnos 15, 17 e 19). No turno 42, novamente aparecem os conhecimentos prévios na fala de YH, que pede à professora para fazer os “buraquinhos”. Na realidade, a aluna se referia ao ato de fazer as covas para depositar a semente.

Ao chegarem à horta, a professora se deteve, primeiramente, em explorar o espaço. Mostrou os canteiros que já haviam sido plantados e as plantas que foram semeadas por outras turmas e que já estavam crescendo, como a cebolinha e a hortelã. Contudo, para não causar danos, os alunos não puderam chegar perto e nem tocar nelas, apenas no caso da hortelã, em que a professora pegou um galho e distribuiu uma folha para cada aluno, de modo que pudessem observar as características como cheiro, cor e tamanho (turnos 21 a 36). Eis que KA, em uma brincadeira, afirmou que o odor estava “matando-o” (turno 27), porque percebera o quão forte é o cheiro.

Depois desta exploração, a professora explicou as etapas de plantio por meio de demonstrações, mostrando os movimentos que deveriam ser feitos. O manuseio dos instrumentos de plantio envolve a coordenação motora, embora a professora não tenha feito nenhuma explicação sobre os mesmos, isto é, não mencionou nome, não falou sobre o porquê do formato, apenas demonstrou a utilidade na prática. Tanto é que, nos turnos 50 e 52, os próprios alunos atentaram para as diferenças entre os instrumentos.

No turno 41, observamos que ela mostrou como se remexe a terra, mas não explicou nada a respeito, ou seja, o porquê deste procedimento relacionando à necessidade de afofar a terra, que do ponto de vista científico, é necessário de modo a oxigenar a região com a entrada de ar e ainda facilitar o enraizamento da planta, pois uma terra compactada e dura dificulta a semente, que no começo é muito frágil, de penetrar no solo e desenvolver a raiz. O mesmo aconteceu nas demais etapas: foi feita a demonstração sem nenhum tipo de explicação quanto ao objetivo, isto é, o

esforço era todo voltado para o plantio em termos operacionais, conforme podemos observar na ação de fazer as covas (turnos 110 a 114), de semear (turnos 116 a 121), de cobrir as sementes (turno 143 e 145) e de aguar (turno 150). Diante disso, destacamos que a escola precisa exercer uma intencionalidade na produção do conhecimento, neste caso não apenas mostrar o modo de fazer, mas dar uma justificativa no plano do conhecimento científico. Nessa perspectiva, a professora poderia ter explicado o porquê dessas ações e trazido à tona o conhecimento científico que estava envolvido na situação.

Após a demonstração do modo de fazer, os alunos iam sendo chamados, em grupos de três, para repetirem os passos, porém as ações de arrancar o mato, molhar com o regador, fazer os buracos para as sementes e cobri-las foram feitas exclusivamente pela professora.

Dessa forma, os alunos executaram as ações de remexer a terra e colocar as sementes. Mas, ao demonstrar como as covas deveriam ser feitas, houve uma interferência da zeladora que observava a aula, dizendo que a professora estava fazendo “errado”. Como podemos observar nos turnos 111, 112 e 113, a professora disse ter recebido a instrução da diretora de que a cova deveria ser funda, mas a zeladora afirmou que tinham de fazê-la mais rasa, caso contrário as sementes demorariam para nascer, ou nem mesmo nasceriam. Nesse momento, transcorreu certa divergência entre a professora e a zeladora. Enquanto elas discutiam o modo certo de fazer, os alunos permaneceram observando.

No momento de semear, a professora distribuiu as sementes e deixou os alunos jogá-las livremente. Somente quando AS jogou todas em um mesmo lugar, a professora interferiu, mostrando o modo correto de se fazer (turno 121). Neste momento, a docente ainda explorou uma característica própria das sementes, no caso chamou a atenção para com a sua cor (turnos 131 a 134).

Na hora de molhar a terra, a professora pediu ajuda aos alunos, solicitando a LU (turnos 61 e 100) e a KW (turnos 136, 137 e 150) que buscassem água com o regador, mas não os deixou regar, executando ela mesma esta atividade, com exceção de MI ao final da atividade. Apesar disso, a menina acabou por jogar toda a água em apenas um lugar, porque não aguentava com o peso do regador.

Vale destacar que o processo de preparação da terra para receber a semente, isto é, a adubagem, já havia sido realizado quando os canteiros foram construídos, entretanto, esta etapa não foi mencionada pela professora aos alunos. À vista disto,

notamos que os conhecimentos científicos dos alunos não foram abordados nesse momento, uma vez que a professora centrou-se na demonstração e não na explicação do processo: organizou a turma, ensinou a plantar e até explorou as características das sementes, mas em nenhum momento explicou o que era uma cenoura, mas falou de que se tratava, se era uma fruta, um legume, uma verdura; não disse sobre sua utilidade, para que serve, o que costumamos fazer com ela, como costumamos comê-la, se também é usada para alimentar animais.

Ante tais omissões, podemos indagar sobre os motivos que levaram a professora a proceder dessa forma: Separar teoria da prática teria algum pressuposto teórico-metodológico? Demarcar os espaços de circulação dos conhecimentos científicos deixando-os para a sala de aula? Lacuna formativa com relação aos conhecimentos científicos?

Existe ainda um outro aspecto a considerar, com a industrialização e a migração para as cidades, acabou-se criando um distanciamento entre os sujeitos e a natureza, entre a cidade e o campo. As novas gerações, inclusive de professores/as, com frequência, já não têm a transmissão desses conhecimentos por meio das gerações anteriores. Os conhecimentos relativos a este tema acabam sendo superficiais e as atividades relacionadas a ele são efêmeras. Conseqüentemente, os hábitos de cuidado que foram enfatizados pela professora, quando pediu que não pisassem no canteiro, caso contrário as sementes não iriam nascer, conforme podemos ver nos turnos 145 a 148 e 149, acabam adquirindo um cunho mais moral, de respeito, porém desamparado do conhecimento científico que os sustenta.

Desprovido desse conhecimento científico, que faria todo sentido nessa situação, a escola não se apresentou em sua especificidade proporcionando uma ampliação das referências advindas do conhecimento sistematizado. Conforme já pontuado no referencial teórico, os alunos chegam à escola com os conhecimentos organizados segundo a percepção e a vivência que tem do contexto social em que estão inseridos, cabendo a escola propiciar acesso ao conhecimento científico e, assim, ampliar o repertório.

Além disso, observamos a ausência de construção de um elo com a própria cidade que é fundamentalmente agrícola, já que muito de sua economia vem das plantações de soja, milho e trigo e boa parte das famílias trabalham nessas plantações. Dessa forma, o plantio da cenoura poderia ter sido relacionado a este contexto que os circunda, fazendo-os relacionar com a cultura local.

### 4.3 Episódio 2 - “Parece xixi!” (17/09/2014)

Tal episódio faz parte de uma sequência didática denominada “Detetive de Plantas”, que compõe a apostila e trata-se de uma aula de aprofundamento acerca da temática, cujo conteúdo principal são as plantas medicinais. No referido dia, dezesseis alunos estavam na sala, um deles sentado sozinho, os demais em duplas e em trios.

Esta atividade envolveu as seguintes etapas: inicialmente, a professora lembrou que estavam estudando sobre plantas e que, na aula anterior, haviam abordado as plantas medicinais. A partir daí, passou a falar especificamente sobre as propriedades e características da hortelã; em seguida, distribuiu um chá gelado de hortelã para que provassem. Após todos experimentarem, a professora solicitou que, aos poucos, fossem até o bebedouro para lavarem seus copos e guardarem-no na bolsa. Depois, registrou, no quadro, o número da página referente à atividade do dia e, após distribuir as apostilas, solicitou que cada um a encontrasse. Localizada a atividade, explicou-a que teriam de desenhar um pé de hortelã; por fim, escreveu a palavra “hortelã” no quadro e solicitou que a copiassem na apostila.

Vejamos agora como se deu o processo interativo:

(1) PROFESSORA: *Oh, vamos ver o que foi que eu planejei hoje pra gente trabalhar. Então, prestem atenção! Nós, no livro, ainda estamos falando sobre plantas, ainda é o assunto... mas já estamos finalizando. O que eu ressaltei foi que existem plantas medicinais. O que são mesmo plantas medicinais?*

[Os alunos ficam em silêncio, indicando que não sabem a resposta]  
*São aquelas que nós usamos para fazer?*

(2) LU: *Que dá pra fazer remédio!*

(3) ALUNOS: *Remédios.*

(4) PROFESSORA: *Remédios!*

(5) LU: *Chá! Chá!*

(6) PROFESSORA: *Chá, Xarope!*

(7) MA: *Orquídea!*

[Diante da resposta de MA, a professora balança a cabeça com expressão de reprovação]

(8) PROFESSORA: *Então, oh, lembra aquele dia que nós falamos da couve, falamos do mamão, falamos do maracujá e também da camomila, né?*

[Enquanto a professora ia lembrando as plantas medicinais que já haviam sido estudadas, também ia mostrando as imagens das mesmas na apostila]

(9) MI: *Eu já tomei camomila.*

(10) PROFESSORA: *Então... e falamos também da hortelã.*

(11) CA: *Hortelã?*

(12) PROFESSORA: *Isso, são plantinhas, oh...*

(13) LU: *Medicinais.*

(14) PROFESSORA: *Então, as plantinhas medicinais são aquelas que servem para fazer remédios, xarope, né? Para tosse, servem para dorzinha de barriga. Então, são as plantinhas que a mamãe vai lá, ou na horta, ou no vasinho e faz pra poder melhorar, né? Então, olha o que eu fiz? A hortelã também é uma plantinha que a gente usa para fazer chazinho. E a hortelã a gente pode tomar de dois jeitinhos: podemos tomar quentinho, se tiver friozinho, chazinho de hortelã, ele vai bem quentinho, ou nós podemos tomar geladinho. A hortelã, ela tem um cheirinho gostoso, ela tem um sabor, assim, vocês viram aquele dia que vocês mastigaram? A hortelã, também, eles fazem essas balinhas pra gente chupar...*

(15) YH: *Chiclete de hortelã.*

(16) PROFESSORA: *Chiclete de hortelã, aquelas balinhas, também faz aquela pastilha que tem na farmácia com sabor de hortelã.*

(17) KW: *É... faz aqueles docinhos de hortelã.*

(18) PROFESSORA: *Doce? Qual doce?*

(19) KW: *Sabe aqueles que vem dentro de uma caixinha pequenininha? Aqueles que vem num papelzinho, aqueles de hortelã.*

(20) PROFESSORA: *Ahhhh, isso!*

(21) LU: *Faz suco de hortelã.*

(22) PROFESSORA: *É, tem pessoa que faz suco de abacaxi...*

(23) YH: *Ô tia, também dá pra fazer as pastinhas, as pastas de hortelã.*

(24) PROFESSORA: *Oh, tem pessoas que faz suquinho de abacaxi, suco de laranja e coloca umas folhinhas de hortelã para bater junto, para dar aquele arzinho de suco fresquinho, gostoso.*

(25) YH: *Pra nós beber, pra ficar bem, ficar forte.*

(26) PROFESSORA: *Olha o que eu fiz: lá na minha casa tem hortelã. Ontem eu catei a hortelã, lavei bem lavadinha, porque eu vou fazer o chá. Eu coloco do jeito que eu cato lá na hortinha?*

(27) ALUNOS: *Não!*

(28) PROFESSORA: *Não! A gente tem que lavar, tirar a terrinha, a sujeirinha. Lavei beem as folhinhas e fiz um chá. E vocês vão provar o chazinho de hortelã.*

(29) KW: *Eu não vou querer não!*

(30) PROFESSORA: *Só que não é para beber muito, vai provar. Então eu vou lá na cozinha buscar, tá bom? Eu deixei lá na geladeira para ficar geladinho.*

[Enquanto a professora busca o chá, os alunos permanecem em sala conversando. Depois de alguns minutos, a professora retorna trazendo em suas mãos uma garrafa pet com o líquido]

(31) KW: *Ai, eu não vou querer não!*

(32) YH: *Ô tia, não dá pra esfriar um pouco o chá?*

[A professora coloca o dedo indicador sobre a boca solicitando silêncio]

(33) PROFESSORA: *É frio, geladinho. Tá calor, pra que beber chazinho quente?*

(34) YH: *Mas tá ventando?!*

(35) PROFESSORA: *Uai, está ventando mas não está frio. Oh, prestem atenção, vamos fazer o seguinte... eu sei que vocês têm um copinho. Então, quem tem um copinho, devagarinho, pega ele. Devagar!*

[Os alunos se levantam e vão até o local em que ficam as mochilas de higiene para pegarem os copos]

(36) IS: *Eu não tenho copo, eu só tenho garrafinha!*

(37) KA: *Ô professora, pode ser na garrafinha?*

(38) PROFESSORA: *Não, eu trouxe aqui um copo, se você não tem.*

(39) AP: *Eu não tenho!*

(40) IS: *Ô tia, eu não tenho!*

(41) PROFESSORA: *Então senta! Senta! Senta! Pegou, sentou! Pegou o copinho, sentou! Olha pessoal, deixa eu explicar o que eu fiz aqui? Parou! Olha pessoal, eu coloquei aqui o chazinho, porque era um jeitinho mais fácil de trazer da minha casa até aqui, entenderam?*

[A professora mostra a garrafa pet em que estava o chá]

*Por isso! A garrafa é verde, mas vocês vão observar que o líquido, o chá também é ... Verde! Eu não vou por exagero, porque isso aqui não é para tomar um copo cheio, não. Você vai ex-pe-ri-men-tar o chazinho de hortelã.*

(42) YH: *Eu já experimentei!*

(43) PROFESSORA: *Eu coloquei açúcar, gelo... Olha aqui, este aqui é a hortelã.*

[A professora pega um galho de hortelã em suas coisas e mostra aos alunos]

(44) AP: *Dá uma, tia?*

(45) PROFESSORA: *Não, hoje você só vai ver e sentir o cheirinho. Oh que cheirinho gostoso.*

[A professora passa de mesa em mesa para que os alunos sentissem o cheiro da hortelã]

(46) YH: *Ô tia, eu não cheirei!*

(47) PROFESSORA: *Olha que cheirinho, oh! Cheirou? Oh, olha que cheirinho gostoso. Sente o cheirinho! Olha pessoal, que cor é a hortelã?*

(48) ALUNOS: *Verde!*

(49) PROFESSORA: *Veeerde! Ela não tem um cheirinho gostoso?*

(50) ALUNOS: *Siiiiim!*

(51) PROFESSORA: *Teeeeeem! Vamos deixar ela aqui. Agora eu vou colocar no copinho...*

[A professora passa colocando o chá nos copos dos alunos]

*Vocês podem observar que o líquido é verdinho. Vamos provar o chazinho de hortelã, não vou pôr muito não, vai que não gosta. Gente, é gostoso! Chazinho de hortelã é bom pra dorzinha na barriga.*

(52) MI: *Ô tia, cê sabia que eu já bebi?*

(53) PROFESSORA: *Prova um pouquinho IG.*

[LU, ao provar o chá, faz uma cara de reprovação com relação ao sabor]

(54) LU: *Tia, eu não gostei não.*

(55) YH: *Tá gostoso.*

(56) PROFESSORA: *Calma lá! Eu não pus pra você AN? Prova AN! Prova IS! Não estraga o copinho, não, porque...*

(57) YH: *Ô tia, eu quero mais!*

(58) PROFESSORA: *Prova AP! Eu já pus pra você KA? Prova! Pus pra você? Pus?*

(59) LU: *Eu não gostei!*

(60) PROFESSORA: *Calma LU, senta lá LU. Você não quer provar?*

[KW balança a cabeça indicando que não]

(61) LU: *Parece amarelo! Não tem cor de xixi?*

(62) AC: *Parece xixi!*

(63) PROFESSORA: *O que você achou TH? Não gostou YH?*

(64) YH: *Eu gostei!*

(65) ALUNOS: *Eu não! Eu gostei!*

[Alguns alunos afirmam que gostaram e outros que não]

(66) YH: *Ô tia, eu quero mais!*

[A professora coloca mais chá para YH]

(67) PROFESSORA: *Este é o chazinho de hortelã! Pronto? Pronto? Bebeu? Tem que enxaguar o copinho pessoal!*

[A professora organiza os alunos em pequenos grupos, para que fossem até o bebedouro da escola lavar seus copos, de modo a guardá-los limpos na bolsa de higiene]

(68) PROFESSORA: *Agora, eu vou explicar o que que eu quero que façam, oh, presta atenção agora que é importante! Tem uma página do livro, que é a página cinquenta e cinco.*

[A professora apaga o quadro, faz um quadrado e, dentro dele, coloca o numeral 55]

*Olha, o cinco... Olha, esta é a página cinquenta e cinco...*

[A professora mostra a página da apostila]

*Esta é a última página sobre as plantas. Aqui tá pedindo pra que a gente pesquise uma planta, então eu pesquisei a hortelã e vi que as pessoas colocam no suco algumas folhinhas pro suco ficar refrescante; as pessoas fazem o chá, tomam o chá ou gelado ou quente; tem é... o chazinho também é bom para aquela criança que às vezes vê algo e fica com vontade e mexe assim com a barriguinha, então a mamãe vai lá e faz o chazinho. Então, a hortelã é uma planta medicinal. O que é que tá pedindo aqui no livro...*

A seguir a atividade da apostila:

Figura 18 – Atividade página 55 da apostila do volume III

**SEGUINDO OS PASSOS DE UM ETNOBOTÂNICO!**

- NA SUA REGIÃO, EXISTEM MUITAS PLANTAS? COMO ELAS SÃO?
- VOCÊ GOSTARIA DE SABER MAIS SOBRE ALGUMA PLANTA? QUAL?

COM SEUS COLEGAS E PROFESSOR, FAÇAM PESQUISAS SOBRE ALGUMAS PLANTAS. DEPOIS, REGISTRE SUAS DESCOBERTAS, POR MEIO DE DESENHOS E ESCRITA:

SEU PROFESSOR IRÁ CONVIDAR ALGUÉM DA SUA COMUNIDADE PARA CONVERSAR COM VOCÊ E SEUS COLEGAS SOBRE O QUE SABE SOBRE AS PLANTAS.

Grupo 5 - Volume 3 55

Fonte: STIVAL (2012a)

(69) CA: *Desenho?*

(70) PROFESSORA: *Pra que você desenhe a hortelã. Então, vocês viram aquele dia na horta que eu mostrei um pé de hortelã?*

(71) ALUNOS: *Sim!*

(72) PROFESSORA: *E mostrei também agora.*

[A professora pega novamente o galho de hortelã e mostra aos alunos]  
*Então, você pode observar que o pezinho de hortelã, ele é de uma cor só. Que cor?*

(73) ALUNOS: *Verde!*

(74) PROFESSORA: *Veeerde!*

(75) YH: *E o cabinho é marrom.*

(76) PROFESSORA: *Isso! Então, quando vocês abrirem esta página, cinquenta e cinco, você vai desenhar aqui um pé de hor-te-lã. Beeem bonito, beeem grande, né? Eu não quero aquele pezinho de hortelã pequenininho aqui, não!*

(77) CA: *Ô tia, eu posso fazer um vaso de hortelã?*

(78) PROFESSORA: *Um vaso? Pode, quem quiser fazer um vaso com um pezinho de hortelã também pode. Vamos fazer o pezinho de hortelã, do jeitinho que vocês sabem, da maneira que vocês sabem, cada um tem o seu jeitinho. Oh, só que eu não quero um pezinho de hortelã pequenininho, eu quero, oh, olha o tamanho aqui, dá para fazer um pé de hortelã bem grande. E que cor vocês vão usar?*

[A professora mostra o espaço destinado para o desenho na apostila]

(79) ALUNOS: *Verde!*

(80) PROFESSORA: *O veeerde! Olha aqui, as folhinhas são?*

[A professora mostra o galho de hortelã]

(81) ALUNOS: *Verde!*

(82) PROFESSORA: *Verde!*

[A professora distribui as apostilas aos alunos]

*Xiiii, boquinha fechadinha pra mãozinha trabalhar.*

(83) ALUNOS: *Pra mãozinha trabalhar.*

(84) PROFESSORA: *Então parou a conversa! Oh, eu quero silêncio agora! Vamos fazer o pezinho de hortelã? Depois, nós vamos lá ver se está igual.*

[Os alunos fazem a atividade, porém continuam conversando]

(85) LU: *Eu posso usar essa cor?*

[LU mostra o lápis marrom]

(86) PROFESSORA: *Que cor que é a hortelã gente?*

(87) ALUNOS: *Veeerde!*

(88) LU: *Mas é pra pintar a terrinha.*

(89) PROFESSORA: *Pode!*

(90) MA: *Ô tia, pode fazer o chá de hortelã?*

(91) PROFESSORA: *Pode fazer a plantinha.*

(92) YH: *E o chá?*

[YH não recebe resposta da professora]

(93) KW: *Ô tia, eu não sei fazer folha, oh...*

(94) PROFESSORA: *Faz mais, é bem grandão.*

*Vamos desenhar AC? Senão vai chegar a hora e você ainda não fez.*

(95) MA: *Ô tia, olha aqui...*

[MA mostra seu desenho para a professora]

(96) PROFESSORA: *O vasinho é grande, tem várias fooolhas. Lembra que eu mostrei lá na horta?*

(97) KW: *Tia, me empresta o laranja.*

(98) PROFESSORA: *Não, usa as cores que você tem. Verde, a hortelã é toda verdinha, toda verdinha. Cadê o lápis verde para fazer as folhinhas? Cadê?*

[A professora apaga o quadro]

*Olha aqui, oh, um pezinho de hortelã, oh... ele é grande.*

[A professora desenha um pé de hortelã no quadro]

*Bem grande, aí ele tem vários galinhos, olha, cada um desenha do jeitinho que sabe.*

(99) KA: *Cadê o verde meu?*

[A professora continua fazendo seu desenho no quadro]

(100) PROFESSORA: *Olha... aí, oh, tem muitas folhinhas, oh, olha as folhinhas.*

[Enquanto isso, os alunos permanecem fazendo a atividade e conversando]

(101) TH: *A hortelã é dessa cor?*

[TH mostra o lápis verde para a professora, que, por sua vez, balança a cabeça indicando que sim]

(102) PROFESSORA: *Veeerde!* Conforme os alunos iam fazendo, levavam para a professora ver como estavam ficando os desenhos]

(103) MA: *Olha quanto chá de hortelã que eu fiz... Tia, oh quanto chá de hortelã...*

(104) PROFESSORA: *Então vamos pintar de verde! Olha que bonito IG! Agora, eu vou escrever ali e você vai escrever hortelã. Oh, vamos escrever aí, oh: hor-te-lã.*

[A professora escreve a palavra “hortelã” no quadro]

(105) IG: *Ô tia, onde que é pra escrever?*

(106) PROFESSORA: *Qualquer lugar, arruma um lugarzinho e escreve.*

(107) KA: *Oh professora...*

[KA mostra seu desenho para a professora]

(108) PROFESSORA: *Tá lindo, mas vamos escrever hortelã de lápis.*

(109) MA: *Ô tia, qual é essa cor?*

[MA mostra um lápis verde para a professora]

(110) PROFESSORA: *É verde! Olha a hortelã, ela é cheia de folhinhas verdes.*

[IG leva sua apostila para a professora]

*Terminou?*

[IG balança a cabeça indicando que sim]

(111) LU: *Terminei!*

(112) KW: *Terminei!*

(113) PROFESSORA: *Calma! Calma que eu sou uma só! Você não escreveu... é aqui que escreve, não aqui, KW.*

(114) KW: *Ahhhhhhh mas você falou que era em qualquer lugar!*

(115) PROFESSORA: *Mas aqui dentro, para saber que isto aqui é hortelã!*

*Cadê escrito hortelã LU? Cadê? Quero que escreve.*

[Desse modo, conforme os alunos iam terminando a atividade, levavam até a mesa da professora para que ela pudesse ver. Caso tivesse algo errado, ela apontava o erro e solicitava que corrigissem]

Com base na transcrição, temos um episódio marcado pela área do conhecimento de ciências, na qual abordou-se as plantas medicinais, mais especificamente, as características e propriedades da hortelã.

Na situação apresentada, ao introduzir o assunto do dia, a professora fez uma recapitulação da aula anterior sobre as plantas medicinais como um todo (turno 1). Com esta atitude, tinha o intuito de possibilitar aos alunos acionarem na memória

aquilo que já havia sido discutido em sala, para que pudessem fazer relações com o novo conteúdo a ser estudado. Assim, nos turnos seguintes (2 a 14), percebemos os direcionamentos que levavam à rememoração.

Percebemos que, após a professora ter questionado o que eram plantas medicinais (turno 1), imediatamente LU respondeu que servem para fazer remédios (turno 2) e chás (turno 5). A partir disto, os demais alunos tomam consciência do contexto e acabam repetindo tudo aquilo que ele diz, de modo a corresponder à solicitação da professora de alguma forma.

Eis que MA, no turno 7, tentando colaborar, citou como outro exemplo a orquídea. De imediato, a professora indicou que a colocação da menina era incorreta por meio de uma expressão de negação, mas em nenhum momento explicitou o porquê. A fala da aluna poderia não estar incorreta totalmente, porque, embora a professora tenha direcionado a discussão, especificamente, para plantas medicinais, no turno 1, ao fazer a recapitulação, lembrou que o conteúdo estruturante da unidade da apostila era plantas (como um todo). Neste sentido, a resposta da aluna poderia ser interpretada como relacionada à categoria plantas enquanto os demais já estavam discutindo plantas medicinais. Além disso, a hipótese levantada pela aluna não estava errada em si, porque existem espécies de orquídeas que também possuem propriedades medicinais. Para Silva, Boldrini e Kuster (2013), algumas orquídeas são diuréticas, relaxantes, antirreumáticas, anti-inflamatórias, anticarcinogênicas, antimicrobianas, antivirais, hipoglicemiante, anticonvulsivante, neuroprotetora e outras propriedades.

No turno 10, a professora inseriu o conteúdo acerca da hortelã dentro do tema plantas medicinais, afirmando se tratar de uma planta que se inclui nesta categoria. Assim, passou a explicar oralmente algumas de suas características, propriedades e utilidades. Enfatizou que podemos fazer chás de suas folhas – podendo ser ingerido quente ou frio – e falou de seu aroma e do sabor refrescante.

Os alunos fizeram suas contribuições sobre o que conheciam a respeito da hortelã, como a de YH, assinalando a existência dos chicletes de hortelã (turno 15), a de KW apontando que há outros tipos de doces produzidos (turnos 17 e 19), a de LU que lembrou do suco (turno 21) e, novamente, YH que ponderou sobre as pastas (cremes dentais) com sabor de hortelã (turno 23). As falas desses alunos demonstram a mobilização e a tentativa de contribuir com novas informações para a discussão segundo a interpretação feita por eles da questão proposta. Nos dois casos em que

YH se manifestou, ela associou o sabor da hortelã aos chicletes e aos cremes dentais, ora, sabemos que, para a fabricação desses produtos, é usada apenas a essência da planta e não ela em si, mas ainda assim a professora confirmou a primeira afirmação da menina e acrescentou que, além dos chicletes, existem as balas e pastilhas (turno 16). Já KW, numa linha próxima a de YH, baseou-se na fala da professora e referiu-se há um outro tipo de doce feito de hortelã, mas sem dizer o nome, provavelmente porque não sabia ou não se lembrava. E, por fim, LU elaborou uma hipótese diferente, lembrando o suco produzido com hortelã. Todos estes apontamentos dos alunos poderiam enriquecer a discussão caso tivessem sido mais comentados e explorados pela professora, mas que apenas ouviu e deu continuidade à discussão de acordo com seu objetivo pré-estabelecido.

A hortelã é uma planta muito cultivada em todo o mundo devido sua essência. É usada como tempero na culinária, aromatizante em produtos alimentares, como planta medicinal ou para a extração do seu óleo essencial. Tais informações poderiam ter sido apresentadas e discutidas com os alunos, entretanto, a professora centrou-se em explicar apenas as propriedades medicinais, omitindo informações que viriam a enriquecer o conhecimento dos alunos. Assim, vemos que parte do conhecimento científico foi desconsiderado e não foi trazido para o diálogo no processo de ensino.

Para além da discussão oral, a professora propôs uma exploração das características da hortelã por meio do contato visual, tátil, olfativo e gustativo. Para isto, entre os turnos 26 a 30, explicou que havia feito um chá gelado de hortelã para que pudessem prová-lo e explicou o modo como foi produzido. Essa atitude da professora nos mostra que ela esperava dos alunos uma abstração que ainda não possuíam, isto é, percebemos uma vontade por parte dela de que as crianças compreendam o que ela propõe, mas ao mesmo tempo não ofereceu as condições para que eles conseguissem se apropriar dos elementos mais concretos do objeto de conhecimento. Em nenhum momento, entretanto, relacionou ou convidou os alunos a colherem a hortelã cultivada da horta e a fazerem o chá na cozinha da escola, apenas explicou oralmente o modo de preparo.

Interessante ressaltar a fala de YH no turno 34, quando, após a professora comentar que, por estar calor iriam ingerir o chá gelado, associou o fato de estar ventando do lado de fora da sala com o frio. Embora estivesse calor, a menina não fez associação com a temperatura do ambiente, para ela o fato de estar ventando indicava que estava frio e, portanto, o chá deveria ser quente. Apesar disto,

observamos que a prova do chá, atrelada à mediação da professora, possibilitou aos alunos fazerem novas descobertas, como, por exemplo, a cor, o cheiro e o sabor.

A percepção visual pode ser observada nos turnos 41 e 51, quando a professora chamou a atenção para a cor do chá, dizendo ser verde. Entretanto, nos turnos 61 e 62 LU e AC observaram que, na verdade, era amarelo e até fizeram uma comparação com a coloração do xixi, afirmando ter a mesma cor. O sentido da visão também foi explorado quando, no turno 43, a professora mostrou um galho de hortelã, destacando sua cor e seu formato.

No turno 47, questionou sobre a cor e os alunos pontuaram que as folhas eram verdes (turno 48). Na proposição da atividade de registro na apostila, estas questões foram retomadas, a professora questionou novamente sobre a cor da hortelã e os alunos apontaram que era verde (turnos 72, 73 e 74), mas YH destacou que o talo, diferentemente das folhas, é marrom (turno 75). A cor da hortelã também foi reafirmada entre os turnos 78 a 82.

Já no turno 45, passou-se a explorar o sentido do olfato, no qual a professora levou um galho de hortelã de mesa em mesa para que pudessem sentir o aroma exalado pela planta (turnos 46, 47, 49, 50 e 51). O sentido do tato não só foi explorado por meio da manipulação da planta como também durante a exploração do chá.

O sentido do paladar foi explorado a partir do turno 51, quando a professora distribuiu o chá gelado para que os alunos provassem. Neste momento, foram feitos alguns apontamentos, como MI (turno 52) que diz já ter provado outras vezes, LU que, após fazer uma expressão de reprovação, afirmou não ter gostado do sabor (turno 54), YH, ao contrário do colega, disse ter gostado (turno 55) e KW, no turno 60, nem se dispôs a provar.

Nos turnos 29, 31, 42, 52, 54, 55, 57, 66 e 92, os alunos fizeram alguns apontamentos em relação ao chá. Antes da professora distribuí-lo, KW disse que não iria querer prová-lo ((29) e (31)), mas YH e MI afirmaram já terem experimentado (42 e 52). Depois de prová-lo, LU disse não ter gostado do sabor (54), enquanto YH afirmou que estava gostoso (55) e, inclusive, pediu mais (57 e 66). Com base na transcrição, percebemos que a professora não deu atenção a esses comentários e simplesmente deixou-os passarem despercebidos aos demais. Este comportamento, geralmente, acontece quando os alunos interrompem suas explicações e, de certa forma, saem do objetivo esperado por ela.

Com relação à atividade proposta para registro na apostila (turno 68), era solicitado aos alunos que fizessem pesquisas, com a ajuda da professora, sobre algumas plantas típicas da região em que vivem, todavia a atividade não tinha nenhuma relação com plantas medicinais, e sim com as ações exercidas pelo etnobotânico: profissional que nos ajuda a entender os movimentos da natureza, sendo responsável por pesquisar as contribuições da botânica e da etnologia (STIVAL, 2012a).

Constatamos que a professora modificou a atividade sem alterar o enunciado original, que abordava outro conteúdo, e sem explicitar para os alunos. O mesmo se deu com relação à pesquisa coletiva, seja na forma de visita a algum local específico, a livros ou na internet. Sendo assim, apenas lembrou aos alunos sobre o dia em que foram até a horta da escola e observaram o pé de hortelã (a partir do turno 70), chamando a atenção para a cor das folhas, do talo (turnos 72 a 75 e 78 a 82) e a quantidade de galhos (turnos 96 e 98) para, em seguida, solicitar que desenhassem a figura da planta no espaço indicado na apostila.

Além do desenho, os alunos escreveram a palavra hortelã. Para tanto, a professora escreveu-a no quadro e solicitou a todos que copiassem. Vemos que a forma de execução desta parte da atividade não levou em conta a possibilidade de levantar as hipóteses iniciais de escrita das crianças sobre esta palavra, até porque, apesar do som inicial ser /o/, começa com a letra h e termina com ã, de modo a chamar a atenção dos alunos para grafias diversificadas de certas palavras. Seria pertinente desencadear um processo de elaboração coletiva acerca das letras que a compõem ou de associação de sons para a escrita.

No momento da escrita, é interessante observar as passagens dos turnos 105, 106, 113, 114 e 115, em que IG perguntou onde era para escrever, e a professora, por sua vez, respondeu que poderia ser em qualquer lugar da apostila. Diante desta orientação, os alunos escreveram a palavra hortelã no lugar que acharam adequado, entretanto, quando KW levou a atividade para a professora verificar, foi surpreendido pela afirmação de que havia escrito no lugar errado. Imediatamente, o menino se manifestou dizendo que fez segundo as orientações da professora: escrito em qualquer lugar, no caso, havia escrito longe do desenho. A situação vivenciada evidencia o quanto é importante que as explicações do professor sejam claras, para evitar equívocos durante o desenvolvimento das atividades, visto haver uma tendência de interpretação literal dos nossos dizeres pelas crianças desta faixa etária, porque

elas ainda não internalizaram as muitas convenções existentes sobre produção textual. Para a professora, a afirmação “em qualquer lugar” estava atrelada ao espaço destinado aos desenhos, mas, para os alunos, esta afirmação remete a qualquer lugar da página da apostila como um todo, seja dentro do retângulo destinado ao desenho ou fora dele, como fez KW.

Um outro aspecto que nos chamou a atenção refere-se ao excesso de diminutivos presentes na fala da professora. Mais do que em qualquer outro episódio, notamos que, especificamente neste, a professora usou muitos termos no diminutivo, um total de trinta palavras que, juntas, foram repetidas oitenta e uma vezes. São elas: plantinha, dorzinha, balinha, chazinho, jeitinho, vasinho, quentinho, friozinho, geladinho, cheirinho, suquinho, folhinha, arzinho, fresquinho, lavadinho, hortinha, terrinha, sujeirinha, copinho, devagarinho, verdinho/a, pouquinho, barriguinha, pezinho, pequenininho, boquinha, fechadinha, mãozinha, galhinho e lugarzinho. A título de exemplo, no turno 14, o diminutivo foi utilizado quatorze vezes.

Sabemos que os alunos estão em processo de aprendizado de novas palavras e, por isto, é extremamente importante proporcionar momentos interativos de diálogo e atividades que enriqueçam seus vocabulários. Contudo, é comum os adultos, ao lidarem com crianças pequenas, fazerem uso de uma fala que tem a pretensão de estar de acordo com a etapa de desenvolvimento da criança. O grau diminutivo, de acordo com Ferreira (2009), dá a ideia de pequenez, mas, ao ser usado excessivamente e sem precisão, acaba por atrapalhar o desenvolvimento da fala das crianças. Por isso, é importante que aquelas pessoas mais experientes que as cercam articulem bem as palavras e falem de forma adequada, de modo que as palavras evidenciem seu real significado. Nesta situação, o papel da professora seria ensinar e corrigir o modo de falar, ao invés disto, ela acabou estimulando os alunos a usarem este vício de linguagem. Todo este “exagero” acabou se refletindo na fala dos alunos, como podemos conferir nos turnos (17) KW: docinhos; (19) KW: caixinha, pequenininha, papelzinho; (23) YH: pastinhas; (36) e (37) IS e KA: garrafinha; (75) YH: cabinho; (83) Grupo de alunos: mãozinha; e (88) LU: terrinha.

#### 4.4 Episódio 3 - “O elefante pisou, escorregou e caiu” (24/09/2014)

O episódio refere-se à proposição de uma atividade cujo conteúdo principal aborda a grafia do número nove. No referido dia, quinze alunos estavam na sala, alguns sentados sozinhos, outros em duplas ou em trios.

A atividade tinha como objetivo que os alunos conhecessem como é feito o traçado do número nove, bem como reconhecê-lo como numeral que pertence à sequência de zero a dez e constituiu-se das seguintes etapas: inicialmente, a professora fez uma recapitulação da importância das letras para construir palavras, nomes de pessoas, objetos, etc.; como uma forma de contextualizar o que, naquele dia, iriam aprender: a história do número nove – que foi contada pela professora oralmente sem nenhum apoio em livro ou material didático – e, conseqüentemente, o seu traçado.

Dessa forma, após contar a história, ensinou-os a grafarem o número nove: desenhou vários deles no quadro e foi chamando um por um para passar o dedo sobre o giz, fazendo o movimento do traçado. A professora chamou a atenção dos alunos para a semelhança entre os números seis e nove; em seguida, mostrou a atividade do dia, que consistia de um número nove vazado, e solicitou que os alunos fizessem quatro coisas: passar o dedo por dentro do nove (do mesmo jeito que fizeram no quadro), pintar, perfurar e colocar o nome; por fim, conforme terminavam de pintar, a professora distribuía um pedaço de isopor e um instrumento para fazer sua perfuração.

Durante a contação de história, os alunos permaneceram atentos e interagiram com a professora fazendo apontamentos e questionamentos. No momento de realização da atividade prática, demonstraram bastante interesse e se divertiram fazendo a perfuração. Conforme podemos constatar nas transcrições a seguir:

(1) PROFESSORA: *Hoje eu vou de novo falar dos números, e os números, eles começam com o zero, depois vem o número um, vem o dois, vem o três, vem o quatro, vem o cinco, vem o seis, o sete, o oito e agora o nove*

[Conforme a professora ia falando o nome dos números, também os escrevia no quadro]

*Então, oh, a historinha do nove... Lembra quando a gente estava falando das plantas, de lugares onde têm muitas plantas, muitas árvores, mas muito, muito, muito. E que este lugar se chamava floresta amazônica. Nesse lugar, tem muitas plantas, muitas árvores e existem*

*lugares que têm muitos bichos, muitos animais e, nessa floresta que eu vou falar, existe um bicho que é grande, muito grande...*

(2) KA: *Eu sei, um urso.*

(3) LU: *Um elefante, tia?*

(4) PROFESSORA: *Pesado...*

(5) IS: *Elefante!*

(6) PROFESSORA: *Elefante.*

(7) LU: *Eu disse primeiro.*

(8) PROFESSORA: *Ele é um animal grande. Quantas patas tem o animal, o elefante?*

(9) ALUNOS: *Quatro.*

(10) PROFESSORA: *Quatro!*

(11) LU: *Ô tia, a AS disse que o elefante tem três.*

(12) PROFESSORA: *Três? O elefante tem?*

[A professora mostra quatro dedos em sua mão]

(13) ALUNOS: *Quatro.*

(14) PROFESSORA: *Quatro patas. Ele tem um rabo, e ele tem o que aqui na frente?*

[A professora posiciona o braço imitando a tromba de um elefante]

(15) ALUNOS: *Tromba.*

(16) PROFESSORA: *Pra que será que serve esta tromba?*

(17) MI: *Pra beber água.*

(18) LU: *É o nariz.*

(19) YH: *Comer.*

(20) PROFESSORA: *Pra beber água...*

(21) MA: *Comer!*

(22) PROFESSORA: *Sabia que o elefante adooora entrar dentro de uma água, daí ele enche aquela tromba de água...*

(23) LU: *E joga água pra cima.*

(24) PROFESSORA: *Isso mesmo! Vocês sabiam que, em alguns circos, há um tempo atrás, tinha uns animais. Hoje em dia é proibido ter animais no circo, sabe por quê? Porque eles sofriam muito, judiados, então proibiu ter animais no circo. Agora, os animais ficam lá na, lá na... eu sei que aonde...*

(25) KA: *Lá no zoológico.*

(26) PROFESSORA: *Tem... isso! Tem animais no zoológico. Agora onde tem muito elefante é lá na África...*

(27) LU: *Na Amazônia...*

(28) PROFESSORA: *Lá tem muitos elefantes. Então, agora eles vivem... E vocês sabiam que os elefantes eles andam tudo juntinho...*

(29) YH: *Devagar, eles não faz barulho.*

(30) PROFESSORA: *E o elefante também protege os seus filhotes? É! E a história...*

(31) AP: *Ele morde?*

(32) PROFESSORA: *Olha, eu já ouvi dizer que existem elefantes muito bravos, mas por que ele é bravo? Porque ele acha que você vai prejudicar a sua família. Por que eles têm, sabe, aqueles dentões grandes?*

(33) ALUNOS: *Aham...*

(34) PROFESSORA: *Vocês sabiam que existem pessoas, lá longe, muito maldosas e que matam o elefante só para arrancar aqueles dentões, porque aqueles dentes lá são de marfim, valem muito dinheiro. E eles fazem botões com aquele material e outras coisas. E existem pessoas más que matam o elefante só pra tirar aquele dente dele?*

- (35) AP: *A gente faz carinho no elefante.*
- (36) PROFESSORA: *É uma maldade muito grande, né?*
- (37) AP: *A gente tem que fazer carinho no elefante.*
- (38) PROFESSORA: *Só que o elefante, ele é grandão, então a gente tem que ter cuidado. Não são todos que a gente pode chegar pertinho.*
- (39) KA: *É só os pequenininhos.*
- (40) KW: *Ô tia, um dia eu vi na televisão um menino “ponhou” o dedo no elefante e o elefante chupou o dedo dele, ele comeu o dedo, a mão do menino.*
- (41) PROFESSORA: *O elefante?*
- (42) KW: *É, mordeu a mão do menino.*
- (43) PROFESSORA: *É?*
- (44) LU: *O menino morreu?*
- (45) KW: *Não.*
- (46) PROFESSORA: *Porque existem elefantes, assim, bravos...*
- (47) KW: *Aí o pai dele viu, e ele só foi no hospital.*
- (48) PROFESSORA: *Mas não era o elefante, era um leão... não, era um tigre.*
- (49) KW: *Era no DVD que eu vi.*
- (50) PROFESSORA: *No DVD?*
- (51) KW: *Não, é ... mas passou no canal vinte.*
- (52) AS: *Canal vinte?*
- (53) KW: *É.*
- (54) PROFESSORA: *Porque quando tem...*
- (55) KW: *Não lembro em qual televisão que passa.*
- (56) PROFESSORA: *Quando a gente vê um animal, dependendo do animal, a gente não pode chegar perto. Porque até cachorro...*
- (57) YH: *Menos a cobra.*
- (58) PROFESSORA: *Até cachorro que é nosso, ele também estranha e pode...*
- (59) YH: *Pitbull.*
- [Os alunos conversam todos juntos, não sendo possível a compreensão para transcrição]
- (60) PROFESSORA: *Pessoal, oh, deixa eu contar a historinha então. Vamos lá, silêncio pra eu contar. Tinha um elefante, um não, muitos... Oh, em uma floresta muito distante daqui existia uma manada, uma grande família de elefantes, muitos. E eles ficavam sempre juntos, sempre juntos. E lá nesta floresta, não só existiam elefantes, existiam muitos outros bichos, muitos. Então, o que que acontece, lá os animais, os bichos eram todos amigos e viviam felizes naquele local. E muitas vezes, eles brincavam, eles gostavam de ficar junto com outros bichos, outros animais. E o elefante é um bicho muito grande, um animal grande, ele tem quatro patas, as patas dele são grandes assim oh, cada pata é bem grandona. E quando o elefante anda ele faz aquele jeito bem pesadão de andar, com as quatro patas no chão. E você sabe que lá neste lugar é um lugar de muitas árvores e onde tem muitas árvores tem também umidade, o lugar é úmido. E o elefante, ele anda com aquele jeitão muito pesado, né? E o elefante estava andando e, de repente, ele pisou num lugar que era uma verdadeira lama, lama, lama. Sabe o que que é lama?*
- (61) YH: *Sei.*
- (62) PROFESSORA: *Quando chove e o local tem barro e junta água da chuva com a terra. Aí, faz aquela lama e fazendo lama fica o quê? Liso, escorregadio, muito liso. O elefante, então, estava caminhando, caminhando e de repente ele escorregou...*

(63) YH: *Ihiiiiihiiiihi!*

(64) PROFESSORA: *Porque, às vezes, se a gente pisa num local que está molhado, que tem barro, que que acontece?*

(65) AP: *Aí escorrega e cai.*

(66) PROFESSORA: *A gente acaba escorregando e caindo. O elefante também acabou escorregando. Então, quando ele pisou a pata dele na lama, olha, ele acabou escorregando foi fazendo um círculo e acabou caindo.*

[Conforme a professora ia falando o que aconteceu com o elefante, também ia desenhando o número “9” no quadro]

*Então, quando ele pisou aquela patona, assim, no chão, ele escorregou fez um giro e caiu no chão.*

[Usando o próprio corpo, a professora imitou os passos do elefante para demonstrar aos alunos]

*Imagine o tombo deste elefante! E aí, oh, naquela lama, olha o que o elefante fez, ele bateu a patinha, patinha não, né?*

(67) ALUNOS: *Patona!*

(68) PROFESSORA: *Patona! Ele bateu, rolou e caiu.*

[Conforme a professora ia falando o que aconteceu com o elefante, também ia escrevendo o número “9” no quadro]

(69) LU: *É um número nove muito grande.*

(70) PROFESSORA: *É mesmo, vamos fazer de novo. Então, olha lá, o elefante colocou a patinha dele no chão, acabou escorregando e caiu.*

[Conforme a professora ia falando o que aconteceu com o elefante, também ia fazendo o número “9” no quadro]

(71) KW: *Nóis vai passar o dedo, tia?*

[KW se referia ao número nove que estava no quadro e a professora balançou a cabeça indicando que sim]

(72) ALUNOS: *Ebaaaa!*

(73) PROFESSORA: *Você sabia que já aconteceu de uma pessoa cair, eu já vi em filme, lá naquele lugar cheio de plantas e árvores, e, de repente, os elefantes começaram a correr, correr, e um foi atrás do outro, um foi atrás do outro e, quando o homem viu que vinha aquele monte de elefante correndo, correndo, e o elefante pesado correndo, correndo, o homem quis sair da frente do elefante, ele caiu e o elefante pisou com a pata no homem e acabou machucando.*

[Os alunos conversam todos juntos, não sendo possível a compreensão para transcrição] [A professora faz vários números nove no quadro e chama os alunos para passarem o dedo sobre ele]

*Pronto? Vem KW, o seu dedo, subindo, fazendo um círculo, chegando até aqui e descendo, este é o nove, viu? Sentou. Vem AC. AC, começando aqui...*

[AC faz errado]

Não...

[A professora pega na mão de AC e ajuda-a a passar o dedo sobre o número nove]

*Você viu como é o nove AC? Viu de onde você começou? Pode sentar. Vem KA.*

[A professora pega na mão de KA e ajuda-o a passar o dedo sobre o número nove]

*O elefante pisou, escorregou e caiu.*

[De forma semelhante a professora procedeu com os demais alunos, chamando-os para passar o dedo sobre o traçado do número nove, feito de giz no quadro. E, para aqueles que começavam de modo

errado, ou que tinham dificuldade de fazer o traçado, a professora segurava em suas mãos e ajudava-os a fazer. Ela também chamou a atenção dos alunos para a semelhança existente entre os numerais seis e nove]

(74) PROFESSORA: *Pronto? Fala pra mim AC que número é esse mesmo?*

(75) ALUNOS: *Nove.*

(76) PROFESSORA: *Nooove! Presta atenção aqui! Que número é esse?*

[A professora faz o número seis no quadro]

(77) ALUNOS: *Seeeis!*

(78) PROFESSORA: *E esse?*

(89) ALUNOS: *Nooove!*

(80) PROFESSORA: *Nove! Oh, gente, observa a diferença: seis, nove.*

[Mostra no quadro]

*Vamos fazer uma leitura, vamos lá.*

[A professora vai mostrando os números e os alunos vão dizendo qual é]

(81) TODOS: *Zero, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove.*

(82) KW: *Ô tia, nós não vamos fazer atividade?*

(83) PROFESSORA: *Nós vamos. Deixa eu ver qual atividade. Olha que bonito.*

[A professora mostra a atividade]

(84) ALUNOS: *Ebaaa!*

A seguir a atividade, juntamente com o isopor, o instrumento de perfuração:

Figura 19 – Atividade número nove



Fonte: a própria autora

(85) PROFESSORA: *Que número é esse mesmo?*

(86) ALUNOS: *Nooove!*

(87) PROFESSORA: *Oh, nós vamos fazer duas coisas no nove. Três, três! Primeiro: Você vai passar o dedinho do mesmo jeito que eu*

*ensinei aqui no quadro, você vai passar o dedinho por dentro do nove. Depois, você vai poder pintar. E, depois, você vai perfurar.*

(88) AS: *Ebaaaa!*

(89) CA: *O que que é perfurar?*

(90) PROFESSORA: *Fazer aqueles furinhos, lembra? Só que também eu quero que coloque o nome na atividade. Passe o dedinho primeiro, vai pintar... Passa o dedinho primeiro no número nove.*

[A professora distribui as atividades]

(91) LU: *Passei o dedo, tia!*

(92) PROFESSORA: *Espera aí.*

(93) MA: *Tia, onde é pra escrever?*

(94) PROFESSORA: *Pessoal, pessoal, olha aqui pra mim um pouquinho... Que número que é esse mesmo?*

(95) MA: *Sete!*

(96) ALUNOS: *Nove.*

(97) PROFESSORA: *E se eu virar assim?*

[A professora vira a atividade de ponta cabeça]

(98) ALUNOS: *Seis!*

(99) PROFESSORA: *E assim?*

(100) ALUNOS: *Nove!*

(101) PROFESSORA: *Você vê como os dois números são um pouco parecidos conforme a gente muda a posição. Oh, número nove, número seis. Só que este aqui é o número nove, porque as letrinhas estão aqui, oh.*

(102) AP: *Oh tia, o número seis.*

(103) PROFESSORA: *Mas eu quero o nove. Já pode, então, começar a pintar bem bonitinho.*

(104) LU: *Ebaaa!*

(105) PROFESSORA: *Oh, olha aqui mais uma vez, esse meinho aqui não pode fazer nada, nem pintar, esse meinho aqui não pode, só em volta. Você vai usar a cor que você tem.*

(106) KA: *É só em volta, professora? É assim, professora?*

(107) PROFESSORA: *É! Bem bonito, eu quero ver o nove bem bonito. Pode ser colorido, pode ser de uma cor só.*

(108) IS: *Tia, eu vou pintar colorido.*

(109) PROFESSORA: *Vamos pintar bonitinho que depois nós vamos fazer...*

[A professora sai da sala, enquanto isso os alunos permanecem conversando e pintando a atividade] [A professora retorna para a sala] *Não sei porque você levanta se você tem o que fazer, MA!*

(110) NI: *Eu tô misturando as cores.*

(111) PROFESSORA: *Pode!*

[A professora se senta na mesa de MA]

(112) LU: *Tia, eu comecei pintando errado.*

[LU começou a pintar o nove a partir do meio]

(113) PROFESSORA: *Oi?*

(114) LU: *Eu comecei do lugar errado.*

(115) PROFESSORA: *Não, não tem problema, pode pintar.*

[A professora ajuda MA a escrever o nome na atividade, além de observá-la]

*MA, coloca o "M" aqui. Você sabe qual é o "M"?*

[MA balança a cabeça indicando que não, então, a professora vai até o cartaz da chamada e pega o cartão com o nome de MA]

*MA copia, oh, o seu nome, o "M", aqui MA, aqui. O "M", tô mostrando pra você, o "A", o "...", oh, o "...", oh esse "...", aqui. Deixa eu ver MA,*

*certo! O "...", a letra "...", e o "... de novo. Ow, ow, boquinha fechadinha pra mãozinha trabalhar. Tá vendo MA, esse é o seu nome, MA, viu? Então cadê os seus lápis pra você pintar? Então escolhe uma cor e pinta o número nove.*

[A professora sai da mesa de MA]

*Aqui tá muita conversa. Chega! Boquinha fechadinha...*

[Na mesa de TH, IS e KA]

(116) ALUNOS: *Pra mãozinha trabalhar!*

(117) PROFESSORA: *Cada um pinta do jeito que sabe.*

[AS leva sua atividade para a professora ver]

*Você terminou? Cadê seu nome, está aí?*

[AS balança a cabeça indicando que sim]

*Então, vamos lá que eu vou...*

(118) AS: *Eu vou perfurar!*

(119) PROFESSORA: *AS ... vem AS. Você vai fazer. Com uma mão você vai segurar, aqui, você não faça furo, só em volta dentro do nove, pode começar.*

[A professora coloca o isopor embaixo da atividade de AS e lhe entrega o instrumento para perfurar. Assim se sucedeu com os demais alunos, conforme iam terminando de colorir o número nove, levavam a atividade para a professora ver, que, por sua vez, distribuía um pedaço quadrado de isopor e um instrumento para perfurar, dando-lhes orientação de como usá-los. Ao finalizarem toda a atividade, os furos produzidos sobre o papel geraram uma textura diferente daquela anterior que era lisa, assim, a professora solicitou aos alunos que passassem a mão sobre a superfície do papel, de modo que percebessem a diferença]

[AS leva sua atividade para a professora]

(120) PROFESSORA: *Vamos passar a mãozinha aqui, oh, sente, você viu?*

[AS passa a mão sobre os furos que fez]

Nas práticas escolares, a Matemática e a literatura são formas de conhecimento que, geralmente, não entram em contato, entretanto a articulação entre ambas pode trazer inúmeras vantagens para o aprendizado dos alunos, na medida em que as características próprias de cada uma delas acabam por potencializar a outra.

A Matemática fornece à língua, e em particular à literatura, estruturação de pensamento, organização lógica e articulação do discurso. Já a língua fornece à Matemática capacidades comunicativas, como a leitura e interpretação de texto (escrito e oral) e também capacidades de expressão (escrita e oral, em particular a discussão) (MENEZES, 2011, p. 69).

À vista disso, o uso da literatura nas aulas de matemática é uma alternativa que pode fornecer condições para o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos. Na prática pedagógica das pré-escolas e dos centros de educação infantil, é comum

apresentar histórias e cantigas por intermédio das quais são ensinados as letras e os numerais. No presente episódio, foi esta a metodologia adotada pela professora: contar uma história para que os alunos pudessem conhecer e fazer relações com o traçado do numeral nove.

Conforme podemos observar nos turnos 60 e 66, a contação retrata a situação de um elefante que vivia com sua manada e outros animais em uma floresta, mas que, em um determinado dia, ao caminhar pelo seu habitat, acabou pisando em uma poça de lama, o que fez com que escorregasse e caísse. Desse modo, os movimentos realizados pelo elefante foram relacionados com o traçado do número nove no chão.

Podemos perceber que a história é irrealista, por trazer imagens estereotipadas acerca dos personagens, como, por exemplo, no turno 60, ao dizer que os animais da floresta eram todos amigos e viviam felizes. Ora, considerando que, em um meio natural, há uma cadeia alimentar em que certas espécies de animais comem outras para poderem sobreviver, como é possível que todos vivam felizes? E o que dizer sobre as disputas envolvidas pela demarcação de território entre os animais? E a ameaça que constitui a chegada do elemento humano, nesse espaço, com seus interesses econômicos?

Apesar de o objetivo específico ter sido ensinar o numeral, a riqueza de ideias proporcionada pelas discussões abriu a possibilidade de interdisciplinaridade, na qual passeou-se pelas áreas de ciências, matemática e literatura. Entre os turnos 1 ao 39, podemos perceber a presença de conhecimentos das ciências, em que foram apontadas características dos elefantes. Uma delas apareceu logo no turno 1 e refere-se ao seu habitat, em que a professora pontuou serem lugares com muitas plantas, árvores e animais. Porém, nesse momento, ela acabou por cometer um grande equívoco ao afirmar que os elefantes vivem na Amazônia. O impacto desta fala foi tão grande que mais adiante, no turno 26, ela retomou sua fala inicial afirmando que vivem na África, mas LU lembrou que era na Amazônia, retomando o que havia sido dito pela professora. O que causa estranheza é que, mesmo diante da colocação do aluno, a professora não fez questão de pontuar seu equívoco e fazer a devida correção.

Ainda com relação à mudança de habitat destes animais, foi lembrado que muitos deles vivem atualmente em circos (turno 24) e outros em zoológicos, como apontou KA no turno 26. Nesse momento, a professora chamou a atenção para os maus tratos sofridos pelos elefantes nestes ambientes, enfatizando a importância de viverem livres em seu habitat natural.

Outras características discutidas foram o tamanho e peso (turnos 1 a 8), em que, ao referenciar um animal grande e pesado sem falar que se tratava do elefante, os alunos levantaram hipóteses e mencionaram outros animais de modo que pudessem adivinhar a respeito de qual a professora estava falando. Semelhante estratégia ocorreu ao falarem da quantidade de patas (turnos 8 a 13).

Quando pontuaram a existência da tromba, foi discutida sua utilidade (turnos 14 a 23) para beber água (turno 17) e para comer (turno 21), e LU ponderou que se tratava do nariz (turno 18). A professora, entretanto, não estimulou as considerações e hipóteses dos alunos, informando apenas que era para beber água, quando, na verdade, a tromba é o nariz, que também corresponde ao lábio superior e dedos humanos, visto que sua função, além de respirar, consiste em pegar comida e água e levá-las até a boca, acariciar, jogar terra ou areia nas costas para espantar moscas e insetos e jogar água para se limpar e refrescar. A informação de jogar água para cima foi trazida pela professora para discussão, que não informou o porquê da ação, apenas mencionou que o elefante tem este hábito. Por fim, a última característica apresentada acerca dos elefantes foi o fato de andarem em grupo e protegerem os filhotes (turnos 28 a 30), entretanto não foi explorada. Esses turnos nos permitem inferir um certo apego excessivo da professora com relação ao que fora planejado e registrado nos planos de aula, entretanto, seria preciso considerar que a mediação pedagógica requer, muitas vezes, uma flexibilização que exige mudança no processo previamente pensado tendo em vista o que o outro nos apresenta na relação de ensino.

A forma como a história entrou no processo de discussão e na dinâmica da aula tornou a figura do elefante apenas uma figura decorativa, visto que prevaleceu o objetivo específico de ensino, o traço do numeral nove e, nesse sentido, perdeu-se a oportunidade de discorrer sobre as características deste animal, trazendo informações referentes à sua alimentação, aos filhotes, aos costumes de forma mais sistemática e relevante, as quais constituem objeto de interesse dos alunos desta faixa etária. A história ficou no campo da fantasia e não foi estabelecido um nexo com o conhecimento matemático que também era objeto de ensino.

Mesmo assim, uma breve discussão ocorreu e gerou curiosidade nos alunos, como foi o caso de AP ao questionar se os elefantes podem ser agressivos e morder (turno 31). Esta pergunta desencadeou novas discussões, fazendo com que a professora trouxesse à tona valores de preservação e cuidado com os animais, uma

vez que é comum a matança dos elefantes para se obter o marfim de seus dentes (turnos 34 a 39). Interessante destacar que, no turno 34, a professora afirmou que isso acontece “lá longe”, existem pessoas que são más e por isso agem assim com os elefantes. Esta afirmação pode levar a crer, entretanto, que apenas as pessoas que vivem próximas das florestas são responsáveis pelos maus tratos dos elefantes, quando, na realidade, o comércio de marfim se faz presente em todo o mundo, e os maus tratos com animais acontecem em todo lugar do mundo e a todo momento. Ante esta realidade, seria importante que ela tivesse enfatizado esta questão, de modo que os alunos não acreditassem que apenas as pessoas que vivem perto dos elefantes é que são “más”.

Entre os turnos 40 a 59, KW trouxe para a discussão um assunto da atualidade, mencionando um acidente, ocorrido na época, de um elefante que havia devorado o braço de um menino que tentou acariciá-lo em um zoológico. Na realidade, o menino havia se confundido ao afirmar ser um elefante, a professora corrigiu-o afirmando ser um tigre. Esta colocação contribuiu, na medida em que novos conhecimentos foram agregados à discussão, fazendo com que os alunos refletissem sobre casos reais com base na história. Inserir assuntos atuais do cotidiano nas histórias facilita o processo de apreensão do conhecimento, ajudando os alunos a perceberem-no como algo da vida. Contudo é preciso tomar cuidado para que a história não mude completamente de assunto e acabe por ser distorcida, a interferência do professor é fundamental para que isto não ocorra.

A partir do turno 60, a professora contou, de fato, a história, objetivando que os alunos se integrassem ao contexto narrado, imaginando, criando e recriando o mesmo. Entretanto, devido ao fato de a história ser apresentada apenas na oralidade, sem a utilização de nenhuma foto ou outro recurso, não é possível afirmar se todos os alunos já conheciam a imagem de um elefante. Caso não, a história permanecerá no plano abstrato e inacessível, visto que não terão condições de imaginar a situação narrada.

Enfim, a partir deste momento, percebemos a prevalência pela área da matemática, especialmente ao representar no quadro os movimentos feitos pelo elefante quando caiu e “formou o nove”, que foi imediatamente reconhecido por LU (turno 69).

Após finalizar a contação da história, estabeleceu uma metodologia para ensinar o desenho do número, que foi trabalhado por meio de duas atividades

diferentes: passar o dedo sobre o número que estava no quadro feito com giz (turno 73) e, por meio de uma atividade impressa, em que teriam de colorir e perfurar o numeral, usando instrumentos próprios para esta ação (turno 87).

A primeira atividade nem precisou ser anunciada pela professora, podemos perceber, no turno 71, que KW, ao ver o número nove no quadro, de imediato questionou-a se passariam o dedo sobre o traçado de giz. Isso se deveu ao fato de esta alternativa metodológica ser comum nas aulas de matemática, aplicada sempre que um número novo é ensinado. Desse modo, ao confirmar que assim o fariam, por meio de um gesto indicativo de balançar a cabeça, os alunos comemoraram, tendo em vista que gostavam de fazê-la (turno 72).

Em seguida, a professora passou a solicitar que, um de cada vez, realizasse a atividade (turno 73). Como o numeral era algo novo para muitos dos alunos, notamos a preocupação da professora em chamar um por um para passarem o dedo sobre o desenho do número, de modo que pudesse dar atenção exclusiva aos alunos, ensinando por onde se começa o traçado, para que o processo de escrita não seja dificultado. Para aqueles que começavam o traçado de modo errado, ou que tinham dificuldade de fazê-lo, ela segurava em suas mãos e ajudava-os a fazer. Vale ressaltar que, nesse processo, chamava a atenção dos alunos para que eles percebessem as características próprias do traçado do numeral.

Outro fator importante levantado pela professora, conforme os turnos 80 e 81, foi o convite para observarem a presença deste numeral na sequência numérica, quando solicitou que fosse feita uma leitura coletiva de zero a nove no cartaz da sala. O conceito de número, porém, não foi trabalhado, isto é, o foco residiu apenas sobre o desenho, em nenhum momento o nove foi relacionado com sua quantidade. Sendo assim, a apropriação do conceito de número não se deu nesse momento, mas podemos perceber que os alunos reconheceram o traçado do número nove, o que faltava seria um certo treino para que pudessem dominar o traçado do numeral. Aqui, não nos referimos há um treino baseado na repetição constante do traçado advindo da visão tecnicista e sim por meio de diferentes atividades e contextos.

Um ponto importante a ser destacado foi que a professora fez com que os alunos percebessem, em dois momentos diferentes (nos turnos 74 a 80 e nos turnos 94 a 103), a semelhança existente entre os numerais seis e nove. Após as demonstrações, AP demonstrou ter compreendido tal semelhança ao mostrá-la em sua atividade: virou-a de ponta cabeça para mostrar o numeral seis.

O envolvimento dos alunos continuou após o anúncio da atividade impressa, conforme observamos nos turnos 83 e 84. A partir de então, nos turnos 85 ao 93, a professora iniciou sua explicação sobre o que deveriam fazer, no caso, a atividade consistia de um número nove vazado em que teriam de passar novamente o dedo sobre o traçado, colorir com lápis de cor e, em seguida, perfurar.

A ação de passar o dedo sobre o traçado já estava dominada pelos alunos, inclusive fizeram-na no quadro. O colorir também foi algo tranquilo a ser realizado por eles, por se tratar de uma atividade quase diária em sala de aula. Todavia o perfurar era algo totalmente novo, prova disto foi o desconhecimento apontado na fala de CA no turno 89. Deste modo, a professora explicou brevemente do que se tratava, dizendo que servem para fazer furos no papel, mas as explicações só foram aprofundadas no momento em que começaram a executar a atividade, quando, por exemplo, no turno 119, detalhou a AS como deveria ser o procedimento.

No momento de realizar a atividade, os alunos demonstraram ansiedade e euforia para perfurar, sentimentos que podem ser observados nos turnos 118 e 119 quando a professora faz demonstrações e explica o modo de fazer, AS se exalta e exclama que já poderia perfurar. Assim, a docente explicou que deveriam colocar o pedaço de isopor embaixo da atividade feita por cada um, segurar com uma das mãos e perfurar somente dentro do numeral com a outra mão, usando o instrumento. Tais explicações foram feitas a todos os alunos individualmente, de modo que não houvesse equívocos.

Alguns alunos apresentaram certa dificuldade em segurar o instrumento pontiagudo e acabaram por perfurar fora do espaço delimitado, demonstrando que a coordenação motora ainda não estava plenamente desenvolvida.

A ação de perfurar foi uma estratégia escolhida pela professora com o intuito de aprimorar o desenvolvimento da coordenação motora dos alunos. Reconhecida como a capacidade do cérebro em coordenar os movimentos corporais, mais precisamente as articulações e os músculos, a coordenação motora revela-se extremamente importante ao longo da vida do sujeito. A tentativa de expressar suas vontades e emoções quando pequeno, bem como de pegar objetos com as mãos, engatinhar e dar os primeiros passos são algumas das ações realizadas pela criança, ainda quando bebê, que apresentam traços do desenvolvimento da coordenação motora.

Contudo, no ambiente pré-escolar, a coordenação motora recebe uma atenção mais específica por exigir movimentos mais precisos, como, por exemplo, os exercícios motores de desenhar, escrever e recortar. Por isso a importância de o professor, em particular da educação infantil, possibilitar diversos tipos de atividades que estimulem e visem ao aprimoramento da coordenação motora. Incorporar estas atividades aos conteúdos escolares que estão sendo trabalhados foi a alternativa escolhida nesse momento.

#### **4.5 Episódio 4 - “Ebaaaa! Brincar de amarelona!” (29/09/2014)**

Neste episódio, houve a proposição de uma atividade cujo conteúdo principal é a sequência numérica de zero a nove. Tem como objetivo que os alunos, além de aprimorarem o reconhecimento dos numerais, permita que conheçam a brincadeira de amarelinha. No dia em que se desenvolveu esta situação, havia quinze alunos em sala, um deles sentado sozinho e os demais em duplas.

A atividade envolveu as seguintes etapas: inicialmente, a professora escreveu os números de zero a nove no quadro e convidou os alunos a fazerem a leitura na sequência; em seguida, destacou a importância dos números em nosso dia a dia, e foi dado como exemplo o uso do dinheiro quando vamos ao supermercado e quando contamos passos para fazer medidas. A partir daí, foi anunciado que iria ensiná-los a brincar de amarelinha e, para tanto, desenhou-a no quadro e preencheu-a com os números. Em seguida, explicou todas as regras, mostrando-as na lousa, e conduziu os alunos até o pátio para brincarem. Ao voltarem para a sala, a professora distribuiu e explicou uma atividade constante em uma folha impressa, em que teriam de preencher a amarelinha com os numerais e, depois, pintá-la. Conforme os alunos foram terminando, levavam para a professora verificar.

Durante as explicações, os alunos encontravam-se mobilizados pela atividade, prestando atenção e demonstrando interesse pela brincadeira que, para a maioria deles, era desconhecida. Vejamos, agora, como se deu o processo interativo:

(1) PROFESSORA: *Lá naquela amarelinha que tá lá fora, também tem números. Então, é assim oh, vou desenhar a amarelinha aqui para explicar, porque tem criança que sabe brincar e tem criança que não está sabendo.*

(2) KA: *Eu sei!*

(3) PROFESSORA: *Então, vamos ver, aqui, a amarelinha, olha... depois, nós vamos lá fora.*

[A professora desenha a amarelinha no quadro]

(4) KA: *Ebaaaa! Brincar de amareloná!*

(5) PROFESSORA: *Então, vamos ver.*

(6) YH: *Amarelinhaaa!*

(7) KW: *Amarelinha*

[KA dá risada]

(8) PROFESSORA: *Xixixixixixixixi!*

[CA conta os espaços em que serão colocados os números na amarelinha que está no quadro]

(9) CA: *Um, dois, três, quatro, cinco, seis...*

(10) KW: *Sete, oito, nove!*

(11) KA: *Para de falar!*

(12) KW: *Dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze.*

[A professora olha com reprovação para KW e ele para de contar, mas, quando a professora fica de costas, ele continua]

*Dezesseis, dezessete...*

(13) PROFESSORA: *Olha, pessoal, é uma amarelinha e cada lugar tem um número, aqui, eles falam que é...*

(14) KW: *O céu.*

[No respectivo espaço, a professora escreve “céu”]

(15) PROFESSORA: *...o céu. Por quê? Porque você pode pisar aqui. Depois tem o número um, o dois, o três, o quatro, o cinco, o seis, o sete e o oito.*

[Conforme a professora vai falando, também vai fazendo os números em seus respectivos espaços]

A seguir, a imagem do que se registrou no quadro:

Figura 20 – Amarelinha na lousa



Fonte: a própria autora

(16) PROFESSORA: *Então, pra gente brincar, é assim: Você pega uma pedrinha, você está paradinho aqui, você pega uma pedrinha e coloca no número um, por que o um não é onde começa?*

(17) ALUNOS: *Sim!*

[KW corrige a professora dizendo que, ao invés de colocar a pedra, seria jogar]

(18) KW: *Tia, é pra jogar.*

(19) PROFESSORA: *Não, aqui você pode colocar, porque você consegue, você alcança.*

[E começa a ensinar os passos]

(20) YH: *Ô tia, vamo brincá de amarelinha lá fora?*

(21) PROFESSORA: *Calma, nós vamos, só quero explicar. Quando você tá aqui em pezinho, você joga a pedrinha no três, se a pedrinha parar aqui, beleza, você vai pular com os pezinhos aqui, um pé aqui, porque não pode pisar onde está a pedrinha. Agora olha, se você tá com os pés aqui, você já passou o número um, o dois, o três, o quatro e o cinco, agora você tem que jogar a pedrinha no número seis, oh, daqui, você vai jogar, se a pedrinha cair fora desse espaço você perdeu a vez, é o coleguinha que está atrás que vai começar a brincar. Então, é assim, amarelinha é um jogo, neste jogo, tem números e se você jogou a pedrinha, a pedrinha caiu no lugar errado que que acontece?*

(22) YH: *Vai ter que ir lá pra trás.*

(23) PROFESSORA: *Você perdeu a sua vez. Aí você vai lá atrás da fila, por quê? Todo jogo tem que ter... cada um tem que ter a sua vez, entendeu? Então oh, amarelinha é um joguinho legal, é um joguinho que também precisamos dos números e olha o que eu expliquei: Onde a pedrinha está não pode pisar, né? Então, agora, nós vamos fazer o seguinte, nós vamos ali fora que, agora, nós vamos na prática.*

[Todos saem para o pátio onde tem uma amarelinha pintada no chão]

A seguir, a imagem da amarelinha pintada no chão que foi utilizada:

Figura 21 – Amarelinha pintada no chão



Fonte: a própria autora

(24) PROFESSORA: *IS, encosta aqui. Todo mundo aqui, encosta. Pode encostar aqui também. Vamos ver, parou, parou!*

[IS pega uma pedra do chão]

(25) IS: *Ô tia, eu tenho uma pedrinha.*

(26) PROFESSORA: *Você tem uma pedrinha? Então, vamos ver... NA, você primeiro. Olha aqui a amarelinha, tá vendo? Você pode ficar aí, então você vai pôr a pedrinha no número um.*

[AN joga a pedra no número um e pula de forma correta]  
*Issooo! Voltando.*

(27) KA: *Dois, três, quatro... errou!*

[AN erra no final]

(28) PROFESSORA: *Você errou, porque você pulou o três... MI! Vem MI, joga no número um. Vai lá.*

[MI joga a pedra no número um e consegue ir, mas erra no final]

(29) CA: *Ah, pisou na pedrinha!*

(30) NI: *Errou!*

(31) PROFESSORA: *Você errou?*

[MI balança a cabeça indicando que sim]

*Quem é depois da MI?*

(32) ALUNOS: *Eeeeeu!*

(33) PROFESSORA: *Vem, AC, aprender a jogar amarelinha. Põe a pedrinha no um.*

[AC coloca a pedra no número e começa sua jogada]

(34) KA: *Perde, perde, perde!*

(35) KW: *Ganha, ganha, ganha!*

[AC consegue fazer o caminho de ida, mas erra na volta]

(36) PROFESSORA: *Não AP, oh, presta atenção AP: aqui é assim, um, dois um, um e pega a pedrinha.*

[A professora demonstra como deve ser feito e, de igual modo, procedeu com os demais alunos, apontando os erros e os acertos de cada um, até todos fazerem suas tentativas. Ao fazer o processo com todos, a professora faz uma recapitulação das regras]

(37) PROFESSORA: *Pessoal, oh, ouve o que eu estou dizendo: aonde está a pedrinha não pode pisar...*

(38) LA: *Se pisar perde a vez.*

(39) PROFESSORA: *...se pisar perdeu a vez. Oh, olha o que eu vou explicar, prestem atenção! Pessoal, oh, não pode colocar o pé aonde está a pedrinha.*

[A professora joga a pedra no número seis e demonstra como se faz]  
*Olha, faz de conta que eu já estou lá no número seis, a pedrinha está lá no seis. Oh, eu tenho que pular, não posso pisar aonde está a pedrinha. Oh, pisei aqui, catei a pedrinha, oh, pulei. Agora, oh, eu estou lá no oito...*

[A professora joga a pedra no número oito, mas erra]

*Errei! Então, eu perdi a vez, a vez é do meu amigo que está atrás de mim, entendeu? Então, é assim o joguinho da amarelinha. Então, se você joga a pedrinha e a pedrinha não vai no lugar certo, você perde. Se você pisa aonde tá a pedrinha, você perde. Se você pisa com os dois pés no mesmo lugar, você perde. Só ganha o jogo quem jogar a pedrinha no um e passar, no dois, no três, no quatro, no cinco, no seis, no sete e no oito. Quem conseguir passar por todos os números ganha a partida da amarelinha, olha que legal, né?*

(40) YH: *É legal, né?*

(41) IS: *É legal!*

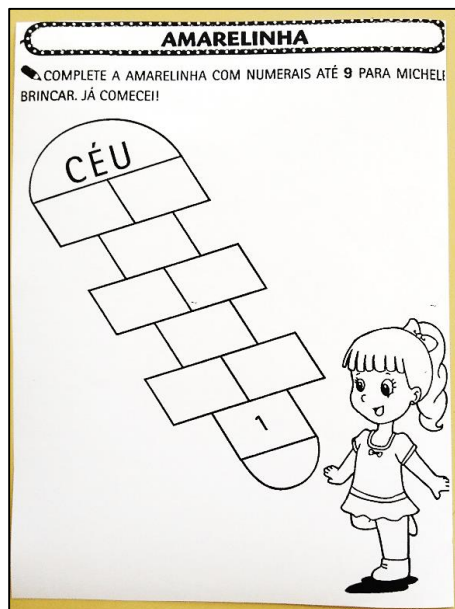
(42) PROFESSORA: *E você pode observar que a amarelinha também é colorida, oh, amarelo, verde, vermelho, verde, azul, amarelo, azul e vermelho. Então, é um joguinho legal. Agora, vamos voltar lá para dentro, pode voltar que agora tem uma atividade.*

(43) ALUNOS: *Ebaaaaa!*

[Todos voltam para a sala]

A seguir temos a atividade proposta:

Figura 22 – Atividade da Amarelinha



Fonte: a própria autora

(44) PROFESSORA: *Olha que legal... eu preciso explicar! Silêncio! Oh, complete a amarelinha com os números de um até nove. Por quê? Porque, oh, esse modelo de amarelinha é diferente desse, diferente daquele que tá ali fora. E essa menininha aqui, ela chama-se Michele, então tá escrito assim: Complete a amarelinha com os numerais até nove para a Michele brincar. Então, observe que já tem o número um aqui, então não precisa pôr o número um. O número um já está aqui onde a Michele vai começar a brincar. Então, você pega o lápis de escrever para completar primeiramente os números, depois você pode pintar. Pode pintar a menininha que está aí.*

(45) LA: *A Michele!*

(46) PROFESSORA: *Vamos colocar, oh, o um já tá aqui.*

[A professora distribui as atividades]

(47) KW: *Ô tia, vê se eu escrevi certo aqui.*

(48) PROFESSORA: *Primeiro coloca o nome. Cadê o lápis? Oh, o número um já está aqui, você vai fazer o dois, o três, o quatro...*

(49) TH: *Ô tia, mas como que é para fazer?*

(50) PROFESSORA: *O quê?*

(51) TH: *Como que é pra fazer aqui?*

(52) PROFESSORA: *O número! O número dois, o três, o quatro, o cinco...*

(53) KW: *Ô tia, eu não sei fazer o cinco.*

(54) PROFESSORA: *O cinco é o do Pedrão.*

(55) KW: *Eu desaprendi.*

(56) PROFESSORA: *Mas não pode desaprender.*

[A professora apaga o quadro]

- (57) KW: *Eu não consigo fazer. Pode fazer pra mim tia?*
- (58) PROFESSORA: *Não posso, faz do jeito que você sabe.*
- (59) KA: *Ô tia, não apaga não.*  
 [KW pede que a professora não apague o quadro]
- (60) AS: *Ô tia, como que nós vai fazer aqui?*
- (61) PROFESSORA: *Oh, pessoal, oh, xiiii! Oh, o número um já está aí no quadradinho, você vai fazer o dois, o três, o quatro, cinco, seis, sete, oito, nove.*  
 [Conforme vai falando, a professora vai fazendo os números no quadro]  
*Isso YH! O sete está do lado errado, apaga e arruma. Depois mostra pra mim que eu quero ver.*
- (62) KW: *Tia, eu não consigo fazer.*
- (63) PROFESSORA: *É o número do Pedrão. O Pedrão desceu, meia volta deu, o chapéu esqueceu.*
- (64) CA: *Tia, eu já terminei.*
- (65) PROFESSORA: *Deixa eu ver, deixa eu ver se está certinho. Certinho, pode ir... Oh, eu só não quero que pinte aqui no meio, é a beiradinha, aí vai ficar bonito.*  
 [IG leva sua atividade para a professora ver]  
*Vamos ver, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete... certinho! Pode ir pintar a menininha, pintar onde tá o céu e em volta sem cobrir os números.*
- (66) KW: *Eu não consigo.*
- (67) PROFESSORA: *Então deixa eu ver, então vamos lá... cinco, oh... O Pedrão desceu, meia volta deu, o chapéu esqueceu.*  
 [A professora segura na mão de KW e o ajuda a fazer o número cinco]  
 [MI leva sua atividade para a professora]  
*Certinho, pode ir pintar!*  
 [LA leva sua atividade para a professora]  
*O nove tá errado. Mostra pra mim os números antes de pintar!*
- (68) MA: *Ohhhh tia!*
- (69) PROFESSORA: *Vem aqui, MA. Olha lá, MA, o dois, o três, o quatro da cadeirinha, cinco, seis, o sete, o oito e o nove, vai pintar MA.*  
 [A professora pega na mão de MA e ajuda-a a fazer os números e YH leva sua atividade para a professora]  
*O nove está errado, apaga o nove. Não, não pinte aonde está o número IS. Isso aqui tá errado KA, tá errado. Pode pintar KW. Pode pintar LA.*  
 [A professora segura na mão de KA e ajuda-o a fazer os números]  
*Oh, aqui é o três, aqui é o quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, agora vai pintar. Posso ver AN?*  
 [A professora corrige a atividade de NA]  
*Certinho, pode pintar bem bonitinho e devagar. Não é para pintar aonde tá os números, pinta só em volta para ficar bonitinho.*
- (70) AC: *Tia!*
- (71) PROFESSORA: *Posso ver AC? Seis é aqui, oh, seis! Seis! Sete aqui, o sete que você fez aqui, sete. Esse dois tá errado NI, o três tá errado. Três, quatro, cinco, seis, o sete tá do lado errado, arruma o sete errado.*  
 [NI arruma os numerais que estavam errados]  
*Isso! Agora pode pintar, pode pintar. Deixa eu ver AS, o um já está aqui AS, não é para colocar de novo. Você errou tudo aqui.*
- (72) KW: *Assim, oh, tia?*
- (73) PROFESSORA: *Eu falei que não era para pintar nos números.*

(74) KW: *Eu não passei!*

(75) PROFESSORA: *Passou sim!*

(76) KW: *Não passei.*

(77) PROFESSORA: *Tá bom, então, vai!*

(78) KA: *Oh tia!*

(79) PROFESSORA: *Tá, continua. Esse nove tá errado IS, apaga que tá errado. Eu disse para não pintar, para não cobrir YH. Vamos caprichar na amarelinha e vamos ver quem aprendeu a brincar de amarelinha, vamos ver, né?! Aí, outro dia eu ensino de novo.*

Os números fazem parte da vida da criança desde que nascem, afinal elas estão inseridas em diferentes contextos nos quais eles estão presentes, tais como a própria idade, o número do telefone ou da casa, o calendário, o resultado de algumas brincadeiras, entre outras.

Para Stadtlober (2010), ao chegar à escola, a criança traz consigo suas primeiras experiências a respeito dos números que recebe no meio familiar e social, cabendo à instituição escolar desenvolver e potencializar tais competências por meio de experiências que tragam significado. Eis o principal papel da escola: propiciar experiências de aprendizado capazes de transformar a matemática informal, de caráter intuitivo, em uma matemática formal, sistematizada (DUHALDE; CUBERES, 1998).

Vale ressaltar que, antes de iniciar esta atividade do episódio, a professora enfatizou a função social da linguagem numérica, isto é, sua importância na vida humana. Para tanto, demonstrou sua utilização de diversas maneiras, como, por exemplo, ao ir ao mercado, ao lidar com dinheiro, ao fazer medidas e ao brincar. Desse modo, os alunos puderam perceber que a matemática não está presente apenas na escola, ao aprenderem contar, grafarem os numerais ou fazerem cálculos matemáticos, além de fazer parte do cotidiano de todos nós.

A brincadeira é uma atividade mais presente no universo infantil e, por isso, pode converter-se em importante fonte de aprendizado e, conseqüentemente, de desenvolvimento para a criança. Diante disso, inúmeros estudos têm focalizado o uso de brincadeiras nos processos de ensino e aprendizado, visando complementar e tornar o momento de apropriação do conhecimento mais lúdico. Entretanto tanto se fala de brincadeira que acabou por se acreditar que é preciso inseri-la em quase todas as atividades desenvolvidas na educação infantil. Tal defesa acaba por enfatizar, muitas vezes, mais o lúdico do que o próprio conhecimento, ou, então, usar brincadeiras que em nada contribuem para o desenvolvimento de determinado

conteúdo. É preciso reconhecer que nem todas as atividades são passíveis de se acrescentar o lúdico, além disso a inserção da brincadeira pode dificultar o entendimento e distorcer o objetivo pretendido. Estes vieses vêm causando um empobrecimento do papel das brincadeiras enquanto instrumentos intencionais na transmissão e apropriação do conhecimento, gerando um sério problema pedagógico.

Diante disso, neste item, propomo-nos a analisar o desenvolvimento de uma atividade de matemática que envolveu a tradicional brincadeira de amarelinha<sup>1</sup>, um jogo popular que consiste em pular sobre um caminho dividido em casas feito no chão, que, geralmente, são quadradas ou retangulares numeradas de 1 a 10 e, ao final, uma forma oval na qual está escrita a palavra “céu”.

Ao informar os alunos, no turno 1, que, neste dia, aprenderiam a brincar de amarelinha, a professora, logo de início, destacou que, nela, há a presença de números. Acrescentou, no mesmo turno, que havia alunos que sabiam brincar e outros não, por isto iria explicá-la, contudo, em nenhum momento a docente questionou os alunos se realmente conheciam ou sabiam jogar. O encaminhamento adotado parece ter como base o modo como a professora planejou o desenvolvimento da aula e, decidida a fazê-lo dessa forma, não abriu para a possibilidade de uma troca efetiva na qual os alunos pudessem trazer seus conhecimentos acerca do que estava sendo proposto.

Sua postura fica ainda mais nítida quando, ao desenhar a amarelinha no quadro para que os alunos observassem a composição visual do jogo, eles aproveitam o momento de silêncio e fazem suas interferências, como é o caso de CA, que, por estar acompanhando atentamente as explicações, começa a contar a quantidade de casas desenhadas na lousa (turno 9), chamando a atenção do colega KW que a acompanha nos turnos 10 e 12. Diante desta situação, a docente olha para eles com olhar de reprovação para que continuem em silêncio, fornecendo indícios de que não acha pertinente a forma pela qual eles se inserem na dinâmica que está sendo desenvolvida. De igual modo, a professora, por vezes, ignorou a fala dos alunos, deixando passar ricas chances de exporem seus conhecimentos e inferências, e passou a explicar as regras e o modo de brincar deste jogo ainda dentro da sala de aula.

---

<sup>1</sup>Também conhecida como academia, macaca, maré, avião, sapata, jogo da pedrinha e pula-macaco.

A presença das brincadeiras infantis na escola tem sido objeto de variados estudos. Alguns destacam a presença de regras, que podem aparecer de forma explícita ou implícitas; outros falam dos objetos físicos pertencentes ao cotidiano ou de jogos que requerem objetos mais específicos, como é caso dos jogos de tabuleiro; e ainda a exigência de algumas habilidades essenciais para que possa se desenvolver, por exemplo, aquelas que envolvem números e requerem que o participante saiba contar.

Neste episódio, a exigência de atender às regras foi algo extremamente trabalhado pela professora, que as explicou em dois momentos diferentes: primeiramente, em sala de aula ao desenhar a amarelinha no quadro (turnos 16 a 23) e, depois, no pátio quando levou os alunos para terem um contato concreto com o jogo que estava pintado no chão (turnos 24 a 39). A questão dos objetos físicos está presente no uso da pedra necessária para marcar a casa que não poderia ser pisada, apresentada pela professora nos turnos 24 a 36. Por fim, a habilidade requerida era que os alunos dominassem a contagem, de modo que pudessem avançar as casas de acordo com a sequência numérica. Os alunos já dominavam a contagem de zero a dez e conseguiam identificar tais numerais, contudo, às vezes, alguns se perderam em meio a esse processo. Por isso, o objetivo da professora, ao propor tal atividade, era reforçar os conhecimentos sobre numerais dentro da sequência numérica, porém em nenhum momento isto foi abordado pela professora, que se deteve em ensinar as regras.

Paralelamente a isto, cabe registrar que, a partir do momento em que foi anunciado que eles iriam ao pátio brincar de amarelinha, quase toda a atenção e disposição dos alunos se voltou para isto, sobretudo quando já estavam diante do desenho pintado ao chão. Isto é, quando a professora falou que iriam brincar na amarelinha, o pensamento das crianças imediatamente se direcionou para o desenho do pátio e era como se já não estivessem mais ali na sala de aula. Todavia a ênfase nas regras e o anseio por desenvolver a atividade de registro na sala, por parte da professora, foram tão grandes que os alunos mal puderam brincar, sendo que só tiveram uma chance para tentar, conforme podemos observar nos turnos 26 a 28 em que NA, ao errar de primeira, já é excluída do jogo. Ou seja, o contato com a brincadeira foi tão rápido que, provavelmente, os alunos nem foram capazes de se apropriarem do modo de brincar.

As crianças desejavam brincar com a amarelinha, mas não puderam, na medida em que ao deixá-las brincar livremente significaria, a professora, descumprir o que estava em seu planejamento e, conseqüentemente, “desperdiçar tempo”. Desse modo, vemos que não há porque propor o lúdico, vez que ele não tem real valor dentro do processo. Nesse sentido, vemos que os alunos são levados a explorar, porém, todos têm de ficar quietos, ninguém pode pôr a mão em nada e nem pegar nada sem a ordem da professora, bem como devem permanecer em silêncio e sem conversar. Ora, que tipo de exploração é essa? É preciso levar os alunos a vivenciar o momento, tocar, sentir e experimentar, para que então possam se apropriarem do objeto de conhecimento que está por trás da proposta feita.

Além disso, notamos que primeiramente a professora explicou as regras no quadro por meio do desenho para depois levá-los até a amarelinha no pátio da escola. Nesse sentido, priorizou-se o abstrato, o conteúdo, a norma e relegou-se a segundo plano o concreto, ou seja, desconsiderou-se um princípio importante no ensino voltado para as crianças pequenas que é o da exploração da situação proposta como ponto de partida e referência para o processo de sistematização.

Como podemos observar no episódio, o uso da amarelinha foi uma forma de reforçar os numerais de um a nove, em especial seu traçado, ao propor a atividade de registro.

O uso da brincadeira no processo de ensino, conforme Giardinetto e Mariani (2013), pode propiciar um momento no qual os alunos discutem seus pontos de vista, criticar as ações dos demais participantes, criar hipóteses e, acima de tudo, apropriar-se do conhecimento científico. Percebe-se, ao longo deste episódio, particularmente quando os alunos vão para o pátio, que é possível perceber situações em que os alunos participam decisivamente para que haja o bom andamento do jogo, como, por exemplo, quando CA e NI apontam o erro de MI ao pisar na casa em que estava a pedra (turnos 28, 29, 30 e 31). Ou, ainda, quando AC está jogando e o aluno KA torce para que ela perca e KW torce para que ela ganhe (turnos 33, 34 e 35).

Ao discutir a utilização de jogos de mesa no processo de ensino, Grando (1995, apud GIARDINETTO; MARIANI, 2013) elenca alguns aspectos que precisam ser considerados. Entretanto estes podem ser utilizados para o trabalho com outros tipos de brincadeira, inclusive a amarelinha. Primeiramente, o autor pontua que deve haver uma familiarização do aluno com os materiais da brincadeira, objetos físicos que dela fazem parte; depois, é preciso que haja o reconhecimento das regras, que podem ser

explicadas ou lidas pelo professor ou pela realização de algumas partidas-modelo; o terceiro passo é denominado de “jogo pelo jogo”, no qual permite-se aos alunos que joguem para que possam compreender e internalizar as regras. Vale ressaltar que, nesta etapa, as noções matemáticas ainda não podem ser exploradas, dando ênfase apenas às regras; em seguida, vem a intervenção pedagógica verbal, em que os alunos começam a jogar de verdade juntamente com as intervenções feitas pela professora, geralmente por meio de questionamentos e observações com o objetivo de fazer com que os alunos analisem suas jogadas (previsão de jogo, possíveis jogadas a serem realizadas, constatação de erros); o quinto aspecto refere-se ao registro da brincadeira, um momento destinado ao registro dos pontos, dos procedimentos utilizados, etc.; por fim, o último item constitui-se da intervenção escrita, na qual há uma problematização dos limites e das possibilidades da brincadeira, conduzindo os alunos rumo aos conhecimentos matemáticos e o registro também faz parte desta etapa.

Podemos observar no episódio que, ainda dentro da sala de aula, a professora explicou de que se tratava a brincadeira, explicando algumas regras e pontuando a presença dos numerais, conforme os turnos 1 a 23. Logo depois, a professora levou os alunos para o pátio e, a partir daí, houve o desenvolvimento da brincadeira na prática. Entretanto podemos perceber que, nela, não estavam presentes todos os aspectos apresentados por Grando (1995, apud GIARDINETTO; MARIANI, 2013). Neste sentido, não houve uma familiarização com os materiais da brincadeira, no caso, os traços e os numerais feitos no chão e a pedrinha. A professora iniciou pelo segundo passo elencado pelo autor, que se tratava do reconhecimento das regras, que se deu tanto pela explicação oral quanto por meio de partidas-modelo realizadas pela professora juntamente com os alunos, por exemplo, nos turnos 24 a 28.

O terceiro passo, “jogo pelo jogo” foi realizado pelos alunos, que, juntamente com as intervenções feitas pela professora (se estavam fazendo certo ou errado), puderam experimentar a brincadeira. Neste momento, pode-se perceber que muitos alunos não conheciam a brincadeira e nunca tinham brincado, por isto as tentativas de jogo foram, em sua maioria, frustradas. Frustradas no sentido de que houve mais erros do que acertos, assim, era comum se desequilibrarem, pisar na casa em que estava a pedrinha ou pisar nas linhas e pular errado, como podemos ver nos turnos 28 a 31. Porém não é possível afirmar que os alunos compreenderam as regras e o

objetivo da brincadeira, uma vez que eles mal puderam vivenciar o jogo, do mesmo modo com a sequência numérica, o traçado e o valor posicional do numeral.

Com relação ao registro de como a brincadeira aconteceu, dos pontos obtidos, de quem ganhou ou perdeu, correspondendo ao que seria o último passo no qual ocorre a intervenção escrita, observamos que, na proposição, caberia aos alunos completar a amarelinha com os numerais. Neste momento, também poderia haver uma problematização das diferentes possibilidades ocorridas durante a brincadeira, uma revisão dos erros cometidos, dos acertos, entretanto a professora optou por realizar imediatamente a atividade de preenchimento dos numerais, assim, iniciou a leitura do enunciado e explicou o que deveria ser feito. Nesse momento, houve a condução para os conhecimentos matemáticos, em que a professora enfatizou os numerais em sua sequência, tendo como referência o que estava presente na brincadeira no pátio.

A ênfase dada aos numerais no final, de certa forma, retomou o ponto de partida, já que estes estiveram presentes no início do episódio, quando a professora se deteve em explicar as regras da brincadeira, usando o quadro negro. Entre esses dois momentos, ocorreu a breve brincadeira no pátio.

Apesar dos esforços empreendidos, a maneira pela qual a sequência foi desenvolvida nos permite perceber uma certa justaposição de dois universos aparentemente pouco relacionáveis nos quais o brincar e o aprender se distinguem em momento, lugar e nos modos e instrumentos do lidar ou fazer o que pode. A médio prazo, pode produzir uma significação do tipo: o pátio é lugar apenas de brincar e a sala de aula apenas de escrever. Consequentemente, a sala de aula, lugar de registro, é a parte chata de frequentar a escola e ir para o pátio é a parte legal.

Para Giardinetto e Mariani (2013), a utilização de jogos e brincadeiras nos processos de aprendizado não apenas possibilita o desenvolvimento da cultura lúdica, como também permite a criança enriquecer-se com ela. A brincadeira consiste em um importante recurso para a apropriação do conhecimento, mas, para que seja atrelada ao aprender, o professor precisa ter como base uma teoria que o permita articular os conhecimentos trazidos pelos alunos com os conhecimentos científicos, identificando na brincadeira os instrumentos culturais que desencadeiem o aprendizado e o desenvolvimento.

[...] ao jogar vários esquemas das funções psicológicas superiores, são acionadas a linguagem, a memória, a atenção, a vontade, o sentimento, assim como os valores e as atitudes. Portanto, os brinquedos/jogos podem ser veículos impulsionadores da aprendizagem dos conteúdos historicamente acumulados, através de práticas intencionais GIARDINETTO; MARIANI, 2013, p. 193).

Vigotski (2008), afirma que a brincadeira não é algo instintivo, mas sim objetivo na medida em que a criança se apropria do mundo ao brincar, isto é,

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

À vista disso, é essencial buscar estabelecer uma ponte entre os conteúdos a serem ensinados e as situações em que estes se inserem, as brincadeiras, de modo que permitam a formação/apropriação de conceitos. Não há porquê dicotomizar: agora é hora de brincar e não estamos aprendendo nada, agora é hora de aprender e de deixar a brincadeira de lado. Nesse sentido, é essencial associar o brincar ao aprender na educação infantil.

Além disso, observamos que o modelo de amarelinha proposto na atividade era diferente daquele desenhado no quadro pela professora e do utilizado no pátio. Ainda que a professora tenha feito a devida interferência, pontuando a diferença (turno 44) entre os dois tipos de desenhos do jogo, este fato indicia materialmente a distinção entre os dois mundos a que nos referimos anteriormente e que, certamente, fora percebido pelos alunos como, por exemplo, as diferentes cores presentes na amarelinha que estava no pátio (turno 42).

A realização desta atividade não foi fácil para os alunos conforme podemos perceber nos turnos 49, 51 e 60. Ao brincarem, apresentaram dificuldades por não conhecerem o jogo e não dominarem as regras e, ao fazerem a atividade de registro não conseguiam compreender o que estava sendo requerido. A professora precisou explicar várias vezes para que pudessem fazer o proposto na atividade segundo os objetivos estabelecidos. Este foi o caso de KW que, por não saber fazer o número cinco, solicitou seis vezes a ajuda da professora (turnos 47, 53, 55, 57, 62 e 66). Verificamos que a professora não se preocupou em auxiliar individualmente o aluno

em sua dificuldade, por meio de explicações orais, conforme podemos observar nos turnos 54, 56, 58, 63 e 67; a professora trabalhou a dificuldade, lembrando de qual número se tratava e fazendo referência à história por ela contada para ensiná-lo (turno 54). Percebemos que KW usou o termo “eu desaprendi” para reafirmar à professora que não se lembrava de como fazê-lo (turno 55). Imediatamente, a professora pontua que não é permitido desaprender e pede que ele faça da forma como ele souber (turno 56). Pouco depois, o aluno solicita novamente a ajuda da professora, pedindo que fizesse o numeral para ele (turno 57), mas ela diz que não pode fazer por ele (turno 58). Novamente, KW pede ajuda à professora (turno 62), que, por sua vez, lembra a história do numeral por completo (turno 63). Ainda assim, KW não se lembrou de qual número se tratava e, finalmente, a professora vai até ele e ajuda-o a fazer. Para tanto, segurou em sua mão e fez o traçado do numeral.

Essa forma de mediação não propiciou o pretendido, pois, no final a professora acabou desistindo e, de certa forma, fazendo para o aluno. Assim, vemos que em todos os passos estabelecidos nessa interação o aluno estava entregue a si mesmo, o que vem a reforçar o abandono da condição ativa do sujeito no processo.

#### **4.6 Episódio 5 - “Tem duas letrinhas repetidas: dois ‘O’ e dois ‘I’” (06/10/2014)**

Tal episódio faz parte de uma sequência didática denominada “Ontem, hoje e sempre brincar!”, que compõe a apostila e tem como objetivo, segundo Stival (2012a, p. 5):

[...] prestigiar algumas manifestações folclóricas como fenômenos de grande importância social, artística e cultural. Na literatura, o folclore se manifesta em forma de poemas, lendas, canções, contos e provérbios. Nos costumes tradicionais, é expresso por meio de danças, jogos e crendices.

No referido dia, quinze alunos estavam na sala, alguns sentados sozinhos, em duplas ou em trios. A atividade envolveu as seguintes etapas: inicialmente, a professora explicou que iriam confeccionar um brinquedo, mas que, primeiro, iriam registrar seu nome e os materiais necessários para a confecção na apostila. Assim, escreveu a palavra *ioiô* no quadro e solicitou que copiassem-na; em seguida, apresentou os materiais que seriam utilizados (jornal, fita adesiva e elástico) e escreveu seus nomes no quadro para que também copiassem; conforme os alunos

terminavam, levavam até a professora para corrigir; após todos terminarem, a professora distribuiu o jornal e explicou o modo de fazer do ioiô; em seguida, mostrou os passos seguintes que seriam feitos por ela e chamou um por um para passar a fita em volta do jornal e prender o elástico; por fim, ao terminarem a confecção, todos foram até o pátio para brincar com o novo brinquedo.

Vejamos agora como se deu o processo interativo:

(1) PROFESSORA: *Então, vamos lá, não quero uma conversinha. Ouve:*  
 [A professora lê o enunciado da atividade]  
*Construir brinquedos faz parte da brincadeira, combine com a sua turma a confecção de um brinquedo.*

A seguir, temos a atividade da qual a professora está se referindo:

Figura 23 – Atividade página 15 da apostila do volume III

CONSTRUIR BRINQUEDOS FAZ PARTE DA BRINCADEIRA!

COMBINE, COM A SUA TURMA, A CONFECÇÃO DE UM BRINQUEDO. EM SEGUIDA, FAÇA UM ESBOÇO:

DO BRINQUEDO A SER CONFECIONADO

DOS MATERIAIS NECESSÁRIOS

DATA DE INÍCIO DO PROJETO:

DATA DE TÉRMINO DO PROJETO:

Grupo 5 - Volume 3 15

Fonte: STIVAL (2012a)

(2) PROFESSORA: *Então, nós vamos, hoje, fazer um brinquedo, só que, primeiro, nós vamos marcar, aqui, o que é que vai ser feito e o que é que a gente precisa.*  
 [A professora mostra a atividade da apostila aos alunos]  
*Então, oh, aqui, nós temos dois lugares sem nada. E na parte do amarelo vocês vão anotar o que é que a gente precisa para fazer esse brinquedo.*

(3) YH: *Ô tia, você tem que escrever no quadro pra nós saber.*

(4) PROFESSORA: *Mas eu vou, calma! Calma, que a tia só tá explicando. Então, nessa parte vermelha, nós vamos escrever qual é o brinquedo. Presta atenção, oh, aqui aonde tem essa voltinha em*

*vermelho você vai escrever o nome do brinquedo que nós vamos fazer. Então, nós vamos fazer um I-O-I-O.*

[Conforme a professora pronuncia a palavra, vai escrevendo “ioiô” no quadro]

(5) ALUNOS: *ioiô!*

(6) PROFESSORA: *É!*

(7) YH: *Tem duas letrinhas repetidas: dois “O” e dois “I”.*

(8) PROFESSORA: *Olha que legal, para escrever ioiô eu precisei de quatro letrinhas.*

(9) ALUNOS: *Repetidas!*

(10) PROFESSORA: *Repetidas, oh, a letra “I” e a letra “O”. E sabia que aqui nós só temos vogais? A vogal “I”, a vogal “O”, a vogal “I”, a vogal “O”. Então, pessoal, vocês vão abrir o livro na página quinze.*

[A professora faz o número quinze dentro de um quadrado no quadro]

(11) CA: *Quinze?*

(12) PROFESSORA: *É, o um e o cinco. E olha, você vai abrir na página quinze e vai escrever esta palavrinha “ioiô” aonde tem a beiradinha vermelha.*

[A professora distribui as apostilas]

(13) KW: *Ô tia, é no amarelo? É no amarelo, tia?*

(14) PROFESSORA: *Escreve bem pequeno aqui: ioiô. Abre na página quinze e escreve aqui, oh, ioiô, o nome da nossa brincadeira.*

(15) MA: *Eu não sei escrever ioiô.*

(16) PROFESSORA: *Escreve ioiô aqui, oh, vamos KW e IG. Cadê o acento MI? Ioio. Escreva somente ioiô. Só escreva.*

(17) IG: *Onde?*

(18) PROFESSORA: *Aqui no vermelho. ioiô! Pronto! Aqui, é ioiô. Isso, cadê o acentozinho, o chapeuzinho?*

(19) MA: *Tia, é assim?*

(20) AP: *Tia, é assim?*

(21) PROFESSORA: *Vamos!*

(22) MA: *Tia, é assim?*

(23) PROFESSORA: *Calma! No vermelhooo! Que cor é essa beiradinha?*

(24) MA: *Vermelha.*

(25) PROFESSORA: *E essa?*

[MA não responde]

*É aqui que é para escrever ioiô.*

[LU leva a apostila para a professora]

*Não levanta, LU! Eu vou lá, LU!*

*Escreva aqui, a letra “I”, o “O”, o “I” e o “O”. Cadê o acento aqui CA?*

*Apaga isso, meu bem apaga! No vermelho, escrever ioiô. Certo!*

*Agora, posso apagar ioiô?*

(26) ALUNOS: *Pode!*

(27) MA: *Não! Pode não!*

(28) PROFESSORA: *Então, vamos! Cadê o acento CA? Agora, na parte...*

(29) MA: *Tia, é assim? Ô tia, é assim?*

(30) PROFESSORA: *É!*

[A professora apaga o quadro]

*Olha agora pessoal, na parte amarela, vocês vão escrever os materiais que a gente vai usar para fazer o ioiô. Então, vai escrever aí...*

(31) CA: *Uma bolinha.*

(32) PROFESSORA: *Vai escrever, copia: jornal, na parte amarela.*

[A professora mostra o jornal para os alunos e escreve a palavra “jornal” no quadro]

(33) MA: *Essa tia?*

(34) PROFESSORA: *Aqui dentro, oh, aqui dentro, amarelo. Jornal! Vamos escrever. Aqui MA, tudo tem que vir falar, MA? Nós vamos usar jornal... isso! Escreve aí jornal.*

(35) LA: *Já escrevi jornal.*

(36) PROFESSORA: *Vamos usar fita.*

[A professora mostra a fita (durex largo) para os alunos e escreve a palavra “fita” embaixo de “jornal”, no quadro]

(37) NI: *É durex!*

(38) PROFESSORA: *Fita!*

(39) MI: *Fita adesiva, né?*

(40) PROFESSORA: *Não! É essa fita aqui, oh.*

(41) NI: *Ô tia, isso é durex.*

(42) KW: *Tia, eu escrevi, oh.*

(43) PROFESSORA: *Calma lá. E tem mais um... agora, nós vamos usar na brincadeira esse elastiquinho, vou pôr elastex mesmo.*

(44) LA: *É linha, tia. É linha.*

(45) PROFESSORA: *Não, não é linha. Linha não cede, linha não estica. Isso não é linha, isso é um tipo de elastiquinho, oh, tá vendo? É aquele elastiquinho que a gente põe em máscaras, né? Então vamos escrever e-lás-ti-co.*

[A professora escreve a palavra “elástico”, embaixo de “fita” no quadro]

(46) AP: *É pra escrever também?*

(47) PROFESSORA: *Para escrever também. Escreve aqui: fita. E elástico.*

(48) MA: *Ô tia, na onde que eu vou escrever?*

(49) PROFESSORA: *No mesmo lugar MA.*

(50) KA: *No amarelo?*

(51) PROFESSORA: *No amarelo! No mesmo lugar, as três palavrinhas na parte...*

(52) AP: *Na parte amarela. Tia, onde é essa parte aí?*

(53) PROFESSORA: *Aqui também meu bem, aqui é amarelo.*

[Enquanto os alunos fazem a atividade, a professora organiza algumas coisas em sua mesa]

(54) LU: *Ô tia, eu já escrevi.*

(55) PROFESSORA: *Calma que eu vou chamar um de cada vez.*

[Conforme os alunos iam terminando de escrever, levavam até a mesa da professora para corrigir. Para aqueles que haviam copiado algo errado, a professora apontava o erro e solicitava que corrigissem]

(56) PROFESSORA: *O que é que eu disse que a gente ia precisar para fazer o brinquedo?*

(57) ALUNOS: *Jornal...*

(58) PROFESSORA: *Jornal!*

(59) ALUNOS: *Fita...*

(60) PROFESSORA: *Calma! Calma! Jornal. O que que eu vou fazer? Eu vou dar para vocês uma folha de jornal. Oh, isso aqui é um jornal. O jornal, ele tem muitas notícias. Jornal vem notícia de esporte, acontecimentos, notícias boas, notícias ruins. Então, eu vou dar uma folha grande, assim, de jornal. Eu acredito que vai ficar legal. Por enquanto, não faça nada, só segura.*

[A professora distribui uma folha de jornal para cada aluno]

*Pronto? Vamos lá, oh, agora, olha o que que nós vamos fazer: abrir a folha...*

(61) KA: *Eu já abri!*

(62) PROFESSORA: *Oh, escuta o que eu vou falar. Agora, nós vamos abrir a folha e pensar em algo que a gente ficou muuuito bravo. Por isso que a gente tá pensando em algo que a gente ficou bravo; então, nós vamos amassar, amassar, fazer uma bola, amassar. Ai que raiva! Quanto mais raiva, mais eu faço a minha bolinha!*

[A professora amassa o jornal com toda a sua força e os alunos a acompanham, fazendo os mesmos movimentos]

(63) YH: *Ô tia, não dá!*

(64) PROFESSORA: *Força. Oh...*

(65) TH: *Tia, eu não tô conseguindo.*

(66) PROFESSORA: *Não? Você tá sem raiva.*

(67) KW: *Tia, amassa pra mim?*

(68) PROFESSORA: *Não. Vamos lá! Ah meu Deus, porque que eu fui cair um tombo e machucar o meu dedão, que raaaiva!*

[Todos riem]

(69) LU: *Eu caí.*

(70) PROFESSORA: *Ai, machuquei o meu joelho...*

(71) TH: *Ô tia, eu não consigo.*

(72) PROFESSORA: *...ralei o meu joelho. E aperta! Você fala assim: Não queria ir no dentista, tenho medo de dentista, aiiii, aperta CA. Deixa eu ver, mostra a bola pra mim, só! Você não estava com raiva KW, não estava com raiva AN, não estava com raiva LA. Você ficou com raiva IG, você ficou com raiva YH, nooossa, a TH ficou nervosa! Imagina eu, né?*

[A professora mostra sua bola de jornal para os alunos]

*Não KA, tem que deixar a bolinha assim.*

[KA havia desmanchado sua bola de jornal]

(73) KA: *Ah, mas ficou de um jeito ruim.*

(74) PROFESSORA: *Segura na mão!*

(75) KW: *Ô tia, eu não consigo amassar.*

(76) PROFESSORA: *Tá bom, eu já entendi.*

(77) KW: *O que é pra fazer?*

(78) PROFESSORA: *Não sei ainda, dá para esperar? YH, deixa eu ver a sua bola.*

(79) KA: *Ai, a minha tá horrível.*

(80) PROFESSORA: *O que que nós falamos que a gente ia...*

[A professora aponta para a palavra "fita" no quadro]

(81) CA: *Fita!*

(82) MA: *Tia, oh o meu! Tia!*

(83) PROFESSORA: *Vem cá YH.*

[A professora arruma a bola de jornal de YH, deixando-a mais redonda e apertada. Então, passa a fita durex em volta do jornal e prende o elástico, fazendo o ioiô de YH]

*KA, não pode rasgar senão não vai dar certo.*

(84) KA: *Mas vai ficar pequena.*

(85) PROFESSORA: *Olha porque que tem que ficar pequenininha, porque ela vai virar uma bolinha, daí eu vou dar um nozinho aqui...*

(86) YH: *E ponha no dedinho!*

(87) PROFESSORA: *...põe o dedinho e brincar.*

(88) AP: *É um ioiô! É ioiô!*

(89) PROFESSORA: *Aqui, oh, e aí você vai brincar. Oh, tá vendo?*

[A professora mostra para os alunos como se brinca. Desse modo, foi fazendo os ioiôs para os demais alunos e, ao terminarem a confecção, foram até o pátio para brincar]

Na transcrição acima, temos um episódio marcado pela área da língua portuguesa, na qual os alunos fizeram registros escritos na apostila, assim como um trabalho voltado para a coordenação motora, em que cada um confeccionou o brinquedo pré-estabelecido para brincar com ele. Este brinquedo é conhecido popularmente como ioiô e considerado um dos mais antigos do mundo.

Antes do intervalo, a professora já havia desenvolvido outras atividades com os alunos, por isso demonstravam estarem cansados, desconfortáveis e desejosos por alguma brincadeira, ainda não tinham tido tempo para brincar. No retorno do recreio, eles estavam agitados, como sempre acontece. Diante de tal situação, a docente levou um tempo para conseguir fazer com que os alunos se aquietassem, mas procurou acalmá-los aos poucos, trazendo toda a atenção para ela.

Como podemos observar no início do turno 1, pediu que todos parassem de conversar, então, fez a leitura do enunciado da atividade trazida pela apostila e explicou o que deveria ser feito (turno 2), no caso, escrever o nome do brinquedo que iriam confeccionar e o nome dos materiais a serem utilizados. Todavia notamos que a explicação da professora se complicara porque nem todos estavam situados em relação ao material ou prestando atenção e, assim, ficava difícil elaborar um sentido inteligível para o que estava sendo proposto. Durante o encaminhamento dado, de modo a evitar equívocos, seria necessário que todos estivessem com suas apostilas em mãos para que pudessem acompanhar o que a professora estava falando e entender do que se tratava concretamente.

No turno 3, YH pediu à professora que escrevesse o nome do brinquedo no quadro para que pudessem copiar, caso contrário não seria possível desenvolver a atividade. Esta fala da aluna traz consigo um indicativo de assimilação da prática escolar, isto é, uma dependência que os alunos possuem em copiar da lousa palavras e textos propostos. Nos momentos dedicados à aquisição da língua escrita, notamos que dificilmente fazem tentativas de escrita sozinhos, sempre têm o quadro como apoio.

A partir da colocação de YH, a professora terminou sua explicação e escreveu o nome do brinquedo, mas sem identificá-lo (turno 4). Neste momento, percebemos que os alunos fizeram a tentativa de leitura não pela junção das sílabas, mas soletrando as duas vogais duas vezes repetidas, ou seja, foram falando o nome das letras que compunha a palavra, sem, contudo, ler a palavra. Eis que, ao pronunciarem

a última letra, relacionaram seus sons ao nome do brinquedo, chegando à conclusão de que se tratava de um ioiô (turno 5).

Já com a palavra escrita no quadro, a mesma aluna fez a observação de que havia letras repetidas (turno 7), no caso o “I” e o “O”. A professora contribuiu informando que a palavra se constituía de apenas quatro letras, sendo todas elas vogais (turno 10). Outra questão que apareceu com relação à escrita desta palavra foi nos turnos 16, 18, 25 e 28, ao observar se estavam escrevendo corretamente, a professora chamava a atenção com relação ao acento circunflexo sobre a última letra “O”. Estas colocações, tanto da aluna quanto da professora, ajudaram os alunos a perceberem os elementos que compõem a palavra, um processo necessário para o aprendizado da leitura e apropriação da escrita.

Em seguida, a professora distribuiu as apostilas para que todos pudessem escrever o nome do brinquedo. Entretanto, embora tivessem a escrita da palavra na lousa, MA afirmou, no turno 15, não saber escrevê-la. Pela fala da aluna, notamos que ela não estivera acompanhando o ritmo dos demais colegas na efetivação da atividade de ensino, mas estava tentando mobilizar-se naquele momento, porém a docente não deu resposta à pergunta da aluna.

A não consideração das dúvidas dos alunos também aconteceu em outros momentos, como, por exemplo, no turno 13, em que KW questionou em que espaço deveria escrever, ou, ainda, nos turnos 19 e 20, quando MA e AP perguntaram se haviam feito corretamente. Talvez, no momento, a professora estivesse preocupada em atender aos outros alunos e acabou esquecendo dos demais, preocupada com a continuidade da atividade.

À vista disso, mesmo indicando o espaço que deveriam usar para fazer o registro, nos turnos 12, 14 e 16, os alunos demonstraram insegurança e incerteza, receosos de estarem escrevendo no lugar errado. O mesmo se deu com KW, já mencionado no turno 13, com IG no turno 17 e com MA nos turnos 23 a 25. A dúvida ocorreu porque se tratava de dois espaços iguais. O que os diferenciava eram as cores nas bordas: uma destinada para escrever o nome do brinquedo e outra para o nome dos materiais a serem utilizados. Tal dificuldade, a nosso ver, indica que estes alunos não estão conseguindo ler o que está escrito, ficando inseguros acerca do lugar da escrita.

No momento de apresentação dos materiais que seriam utilizados para confecção do brinquedo e da escrita de seus respectivos nomes (a partir do turno 30),

notamos que a confusão acerca do espaço permaneceu, contudo a dúvida era outra. Primeiramente, os alunos tiveram de escrever o nome do brinquedo em um espaço, ou seja, havia uma única palavra a ser escrita dentro do quadrado vermelho. Depois, tinham de escrever o nome dos materiais no espaço ao lado, de tamanho idêntico, como eram três os materiais, teriam que escrever três palavras no quadrado amarelo. Desse modo, como se orientavam pela convenção estabelecida, não conseguiam compreender o porquê de escrever apenas uma palavra em um espaço e três palavras no outro. Para eles, cada palavra deveria ser escrita sozinha, já que não subordinaram a escrita à categoria *nome do brinquedo* e *materiais necessários*. Esse aspecto não foi explicitado pela professora durante as suas orientações. Assim, a indicação do lugar adequado da escrita das palavras não fazia sentido para os alunos e a dúvida persistiu por todo o tempo.

A não compreensão de muitos alunos sobre o encaminhamento dado fica ainda mais evidente quando os alunos já haviam escrito *jornal* e *fita*, no turno 45, e a professora propôs a escrita da última palavra, no caso *elástico*. De imediato, AP questionou se também teriam que escrevê-la (turno 46) e em que local (turno 52), MA perguntou onde era para escrever (turno 48) e KA indagou se era no quadrado amarelo (turno 50). A confusão se desfez quando a professora afirmou que as três palavras deveriam ser escritas juntas, no mesmo lugar (turnos 49 e 51). Desse modo, percebe-se que a ênfase da professora residiu mais acerca do apoio à continuidade da tarefa do que sobre a construção da escrita.

Outro ponto importante a ser discutido refere-se ao uso de determinadas palavras e os respectivos sentidos a elas atribuídos. Um acontecimento refere-se aos turnos 37 a 43, momento em que a professora apresenta a fita que seria usada e alguns alunos discordam do nome dado. NI afirmou se tratar de durex (turnos 37 e 41), MI disse ser fita adesiva (turno 39) e a professora continuou a afirmar que era apenas uma fita (turnos 38 e 40). Poderia ter explorado, mas não ficou esclarecido porque a professora ignorou a discussão e apresentou outro material (turno 43). A discussão proposta pelos alunos tinha a sua razão de ser, uma vez que a diferença entre durex e fita adesiva está na resistência que cada uma possui, isto é, o durex é mais estreito e indicado para fechar coisas pequenas e leves, enquanto a fita adesiva é mais larga e usada no empacotamento de objetos grandes e pesados. E a palavra fita, isolada, tem outro sentido.

Situação semelhante foi vivenciada quando a professora apresentou o elástico. LA afirmou se tratar de uma linha (turno 44) e a professora corrigiu-a, explicando o que era no turno 45. Contudo nomeou o objeto de três formas: elastex, elástico e elástico, o que pode ter gerado certa confusão para quem não conhece o material. Notamos que a percepção dos alunos acerca desses materiais giravam em torno daquilo que já conheciam, portanto, a possibilidade de ter contato com materiais diferentes, que quase não são utilizados no cotidiano de sala de aula, ampliaria o leque de conhecimentos sobre os objetos caso isso fosse devidamente esclarecido: seja devido a alguma especificidade técnica relacionada a um tipo de uso, seja pelo fato de ter mais de uma forma de nomeá-los.

Com relação à escrita dos nomes dos materiais, observamos que, nos turnos 32, 36 e 45, a professora apenas escreveu-os na lousa e solicitou aos alunos que os copiassem. Diferentemente do que foi feito com a palavra *ioiô*, estas palavras não foram exploradas em nenhum sentido, nem as letras que as compunham, nem a relação dos sons produzidos, enfim, nenhuma consideração foi realizada. Assim, nesse momento, a compreensão da escrita ficou empobrecida uma vez que acabou ficando restrita ao trabalho de cópia.

Ao falar sobre o jornal (turno 60), a professora apresentou-o como um gênero do discurso, responsável por fazer circular notícias e acontecimentos de diversas categorias. Apesar do uso diferenciado que fariam, não deu nenhuma ênfase ao fato de estarem reciclando-o, isto é, pegando uma coisa que já não se usa mais e transformando-a em algo novo. Caso esta informação tivesse aparecido na fala da docente, o cuidado para com o meio ambiente poderia ter sido associado e vivências pessoais e outras possíveis poderiam ser socializadas e discutidas.

Ainda neste episódio, após a professora ter feito a correção da escrita das palavras nas apostilas, teve início a explicação do modo de fazer o brinquedo, a partir do turno 56. Para tanto, distribuiu uma folha de jornal a cada aluno (turno 60) e elaborou uma estratégia para que pudessem amassá-lo, transformando-o em uma bolinha. Podemos observar tal estratégia nos turnos 62, 68, 70 e 72, quando pedia aos alunos que pensassem em algo que lhes deixasse com muita raiva de modo a canalizar toda a força possível contida nessa “raiva” para transformar a folha do jornal em uma bola.

Alguns alunos tiveram dificuldade em amassar jornal, deixando a bola pouco apertada e grande. Então, eles mesmos afirmavam que não conseguiam deixá-la da

forma que a professora queria, como foi o caso de YH (turno 63), TH (turno 65 e 71), KW (turno 67) e KA (turno 73). Na realização desta tarefa, é preciso considerar que a habilidade e a força da criança são diferentes da do adulto, por isso, não conseguiram deixar a bola amassada perfeitamente. No turno 72, a não consecução foi justificada pela professora como falta de raiva por parte dos alunos. No turno 83, quando a professora chamou YH para finalizar seu brinquedo, acabou por arrumar a bolinha da aluna, evidenciando, sem contudo explicitar, que não se tratava de “raiva”, mas de jeito e força. Sendo assim, seria mais conveniente que a professora tivesse explicado como e o porquê de amassar a bolinha, atribuindo um sentido que o relacionasse ao objeto que estava sendo construído com aquela ação.

Quando todas as bolinhas de jornal ficaram prontas, a professora indicou os próximos passos: encapá-la com fita adesiva e prender o elástico. Entendemos que, diante da dificuldade observada nos passos anteriores e talvez pela premência do tempo, a professora optou por terminar a confecção dos brinquedos, como podemos ver entre os turnos 83 a 87 quando fez o ioiô de YH e mostrou aos alunos o resultado final. Esta opção, entretanto, fez com que o trabalho se tornasse demorado, já que teve de finalizar um ioiô de cada vez, conseqüentemente, os alunos ficaram inquietos em sala, bem como agitados e ansiosos para experimentá-lo. Assim, acabaram brincando por pouco tempo com os ioiôs no pátio, porque, logo em seguida, foi dado o sinal para irem embora.

#### **4.7 Episódio 6 - “Me empresta um A?” (15/10/2014)**

Neste episódio, temos a proposição de uma atividade cujo conteúdo principal aborda a leitura e a escrita, tendo o alfabeto móvel em E.V.A. como material de uso. Sendo assim, tinha a pretensão de que os alunos, por meio da montagem de palavras isoladas, reconhecessem as letras do alfabeto que as compunham, observando seus formatos e os sons produzidos ao serem juntadas.

Nesse dia, nove alunos estavam na sala, organizados de forma diferenciada, em formato de “U”. A aula envolveu as seguintes etapas: inicialmente, a professora propôs que fizessem uma leitura do alfabeto na sequência; depois, mostrou que, em cada letra, havia um desenho com seu respectivo nome e solicitou que fizessem a leitura dessas imagens; lembrou as vogais com os alunos; em seguida, informou-lhes que iriam trabalhar com o alfabeto móvel em E.V.A. e distribuiu-o, solicitando que

montassem seus nomes; posteriormente, solicitou que escolhessem alguma palavra do alfabeto<sup>2</sup> que estava acima da lousa, no interior da sala de aula, conforme figura 1 na página 32, e, em seguida, escreveu algumas palavras no quadro e propôs que tentassem montá-las, como os graus de parentesco (avô, tia, pai, etc.) e as partes do corpo humano. Por fim, deixou-os brincarem livremente com as letras, conforme podemos observar na imagem e na transcrição a seguir:

Figura 24 – Atividade montagem de palavras



Fonte: a própria autora

- (1) PROFESSORA: *Hoje nós vamos trabalhar com umas letrinhas. Nós vamos usar letras de E.V.A.*
- (2) ALUNOS: *Ebaaa!*
- (3) MI: *O que é letrinha de E.V.A.?*
- (4) LA: *É as letrinhas!*
- (5) PROFESSORA: *E.V.A. é esta borrachinha. Então, aqui dentro desta caixa, tem bastante letrinhas.*  
[A professora mostra as letras, deixando os alunos espantados com a grande quantidade]
- (6) ALUNOS: *Oh!*
- (7) LU: *Nossa!*
- (8) PROFESSORA: *E, a primeira palavrinha que eu quero que vocês montem é o nome de vocês. Então, eu quero que você monte o seu nome, aí mostra, eu vou lá olho e, depois, você pode montar muuuitas palavrinhas. Oh, aqui tem palavrinhas.*  
[A professora mostra as palavras que estão no alfabeto da sala]

<sup>2</sup> Além das letras, o alfabeto da sala possui palavras, e suas respectivas imagens, que se iniciam com cada uma das letras representadas, por exemplo, no A, está escrita a palavra ABACAXI juntamente com sua imagem; no B, tem a palavra BOLA, bem como a sua figura e assim por diante.

- (9) LA: *Tia, posso falar uma coisa? Pra escrever o meu nome eu preciso de sete letras.*
- (10) PROFESSORA: *Então, vamos ver.*
- (11) LU: *Eu vou precisar só de quatro pra fazer o meu, quer dizer, de cinco.*
- (12) PROFESSORA: *Então, qual é a primeira palavrinha que vocês vão montar? O nome de vocês. Eu vou fazer assim, oh, eu vou colocar um punhado em cada lugar, que é pra todo mundo usar.*  
[A professora distribui as letras para os alunos]
- (13) LU: *Ô tia, e se faltar letra?*
- (14) PROFESSORA: *Se faltar você pode pegar do amigo que tá do lado. Não é só sua, entendeu? Se você não tem, você pode olhar se o amigo tem, tá? Letrinhas é o que mais tem aqui, têm um monte!*
- (15) AP: *Me empresta um A?*
- (16) PROFESSORA: *Você procurou aqui?*
- (17) LU: *Tá escrito LU, tia, aqui nessa letra.*
- (18) IS: *Tia, eu quero um A.*
- (19) PROFESSORA: *Procura direitinho.*
- (20) MI: *Eu tenho um A.*
- (21) PROFESSORA: *Quem tem, tem que emprestar.*
- (22) TH: *Ô tia, eu quero um A.*
- (23) IS: *Eu também quero um A.*
- (24) LU: *Me empresta?*
- (25) PROFESSORA: *O AP, esse A aqui não tá certo. Põe esse A mais para trás. Esse P tá do lado certo?*  
[AP balança a cabeça indicando que não]  
*Não? Ele é assim?*  
[AP balança a cabeça indicando que sim]  
*Não é, tá errado esse P desse jeito. AP, esse P é assim. Tá errado aqui oh, tá errado.*
- (26) KW: *Alguém tem A?*
- (27) TH: *Eu quero um A.*
- (28) KW: *Eu também quero um A.*
- (29) AP: *Ô tia, oh.*
- (30) PROFESSORA: *Quem precisa de mais A?*
- (31) IS: *Tia, eu preciso de um A.*
- (32) LU: *Tia, terminei.*
- (33) PROFESSORA: *LU, para começar essa letra tá do lado errado. Você tem certeza que é assim?*
- (34) LU: *Ah!*  
[LU arruma o que havia feito errado]
- (35) PROFESSORA: *Ah bom! Agora sim, oh, o L e o U, LU [...].*  
[A professora continua a fazer a junção das sílabas que compõem o nome do aluno, mas optamos por omitir este trecho da transcrição de modo a não identificá-lo]  
*LU! O seu tá certinho, você já montou. Agora pode desmontar e escolher qualquer letrinha.*
- (36) TH: *Tia, eu quero o L.*
- (37) PROFESSORA: *O L? Você olhou se aqui tem? Você procurou?*
- (38) TH: *Não.*
- (39) LU: *Eu vou escrever uva.*
- (40) PROFESSORA: *Vamos AP, escreve AP. Escreve não, monta.*  
[A professora lê as sílabas que compõem o nome de MI]
- (41) MI: *Mas faltou um L.*
- (42) PROFESSORA: *Então, tá.*

- (43) TH: *Ô tia, eu preciso de um E de novo.*
- (44) PROFESSORA: *AN, não tá faltando outro N? Como é a sua letra? Tá errado assim AN.*  
 [AN concerta o que estava errado]  
*Agora sim, AN! Muito bem, o seu nome. Pode desmanchar e montar qualquer palavrinha que tá lá.*  
*Tudo ao contrário LA, tá errado. Oh, a primeira letrinha é o L, o L aqui primeiro. E agora? AS, certinho, pode desmontar.*  
*AP, tá errado AP, presta atenção AP [...]*  
 [A professora faz a junção das sílabas que compõem o nome da aluna, mas optamos por omitir este trecho da transcrição de modo a não identificá-lo]  
*Olha AP! AP! Vamos achar, calma, põe o L aqui AP. E outro A, vamos achar outro A. Aqui, oh, presta atenção oh [...]*  
 [A professora faz a junção das sílabas que compõem o nome da aluna, mas optamos por omitir este trecho da transcrição de modo a não identificá-lo]  
*Viu AP?*
- (45) AP: *Tia, agora, eu vou montar uma coisa.*
- (46) PROFESSORA: *IS, vamos achar mais um A para a IS.*
- (47) IS: *Tia, aqui o A, a AP me deu.*
- (48) PROFESSORA: *Então, põe aqui. Aí, a IS também montou.*
- (49) KW: *Tá escrito uva.*
- (50) PROFESSORA: *TH, eu não vi o seu. TH, põe o A. Ah, muito bem [...].*  
 [A professora faz a junção das sílabas que compõem o nome da aluna, mas optamos por omitir este trecho da transcrição de modo a não identificá-lo]  
*Espera aí, KW, vamos achar um A para o KW.*
- (51) AS: *Tem um A aqui.*
- (52) PROFESSORA: *Um A grande. Aqui. O que falta agora, a última letra?*
- (53) KW: *O N.*
- (54) PROFESSORA: *Olha lá, KW. Certinho!*
- (55) KW: *Agora eu posso escrever outra coisa?*
- (56) PROFESSORA: *Pode, oh...*
- (57) KW: *Posso escrever o que eu quiser?*
- (58) PROFESSORA: *Pode montar a palavrinha que quiser. Oh, pessoal, olha aqui...*  
 [A professora escreve algumas palavras no quadro, de modo que os alunos observassem e tentassem montar]  
*Oh, aqui tá escrito mãe, quem quiser montar. Oh, pai, olha aqui: pai. Olha o meu nome: Ivone.*
- (59) IS: *Ah, é muito grande.*
- (60) PROFESSORA: *Ivone é! Olha aqui: tia. Palavrinhas menorzinhas, oh: tia. Vovó. Olha lá: vovô.*
- (61) LU: *Ô tia, vovô é igual a vovó.*
- (62) PROFESSORA: *Só muda o sinalzinho. Irmão. Oh: tia, mãe, irmão, o meu nome Ivone, pai, vovô, vovó, primo. Pri-mo!*
- (63) TH: *Ô tia, eu escrevi seu nome, oh.*
- (64) PROFESSORA: *Escreveu? Olha, parabéns!*
- (65) KW: *Tia, o que eu escrevi tia?*
- (66) PROFESSORA: *Aí, você não escreveu nada, juntar letras sem ter a ideia do que vai...*
- (67) LU: *Ô tia, eu escrevi rato.*

- (68) PROFESSORA: *Isso! Rato! Qual é a primeira letrinha?*
- (69) LU: *R.*
- (70) PROFESSORA: *O R.*  
*Vamos lá. MI, o que que você escreveu aí? Nada!*
- (71) MI: *Eu tô escrevendo uma palavra.*
- (72) PROFESSORA: *Que palavra? Fala para mim.*  
[MI não responde]  
*Isso aqui eu não quero que faz, senão eu vou tirar, agora não, vamos montar palavrinha AP. Oh, tem lá no quadro...  
Olha outra palavrinha: amigo.*
- (73) TH: *Amigo!*
- (74) PROFESSORA: *Amigo! Olha, uma palavrinha muito importante oh: Jesus.*
- (75) TH: *Eu vou escrever Jesus ao invés de escrever aquela palavra.*
- (76) PROFESSORA: *Isso, vamos lá.*
- (77) LU: *Depois desta, eu vou escrever Jesus.*
- (78) TH: *Eu não tenho o J.*
- (79) PROFESSORA: *Então, procure o J, alguém tem.*
- (80) LU: *Aqui, oh.*  
[LU entrega um J para TH]
- (81) LU: *Agora sou eu que não tenho.*
- (82) MI: *LU!*  
[MI entrega a letra J para LU]
- (83) IS: *Eu também tenho um J.*
- (84) LU: *Ela já me deu um J.*
- (85) KW: *Ô gente, o que que eu escrevo?*
- (86) LU: *Eu vou escrever amigo. Sabia que amigo é fácil de escrever?  
É A M I G O.*  
[LU soletra a palavra *amigo*] [Os alunos conversam todos juntos, não sendo possível compreender para fazer a transcrição]
- (87) PROFESSORA: *Oh que legal.*
- (88) KW: *O que tá escrito aqui?*
- (89) LU: *Ele disse que escreveu pato.*
- (90) PROFESSORA: *Não, pato não. PAI!*
- (91) KW: *Pai?*
- (92) PROFESSORA: *Pai! Porque olha aqui pato, pra ser pato você tem que colocar o T antes do O.*  
[A professora mostra a palavra *pato* no alfabeto da sala]
- (93) KW: *Não, mas porque eu imitei esse daqui, oh.*  
[KW mostra a palavra *pai* no quadro]
- (94) PROFESSORA: *Aqui tá escrito PAI!*
- (95) KW: *Ahhh.*
- (96) PROFESSORA: *Oh, vovô, vovó, Jesus.*
- (97) AP: *Ô tia, vem aqui um pouquinho.*
- (98) PROFESSORA: *Tô indo. Fala AP.*
- (99) AP: *Olha aqui.*
- (100) PROFESSORA: *Então, esse L tá do lado errado. Assim que fica certo.*
- (101) AP: *O que tá escrito?*
- (102) PROFESSORA: *Lai! Olha quantas palavrinhas para você.*
- (103) AP: *Como é YH?*  
[Referindo-se à escrita do nome de uma colega da turma]
- (104) PROFESSORA: *YH? Assim, oh.*  
[A professora escreve *YH* no quadro]
- (105) IS: *Eu tenho o Y.*

- (106) PROFESSORA: *Olha lá: YH. Ela não veio hoje.*
- (107) AP: *Eu queria escrever.*
- (108) PROFESSORA: *Então monta, uai, eu coloquei lá para você. Não é escrever, é montar AP. Procurando as letrinhas certas para montar, vai olhando, vai procurando.*
- (109) IS: *Tia, olha o que eu escrevi.*
- (110) PROFESSORA: *Não, aí não escreveu nada. A tia quer que olha lá e vai montando.*
- (111) AP: *Ô tia, o que tá escrito aqui?*
- (112) PROFESSORA: *Nada, porque você só misturou. Olha, tem bastante palavrinhas ali. Oh, vamos fazer o seguinte: eu vou apagar tá? Pode apagar AP?*
- (113) AP: *Pode.*
- (114) PROFESSORA: *O tio de educação física, ontem, trabalhou o corpo humano, não trabalhou?*
- (115) ALUNOS: *Sim!*
- (116) PROFESSORA: *Então, eu vou escrever, aqui, nomes de partes do nosso corpinho.*
- (117) LU: *Ebaaa!*
- [A professora apaga as palavras que estavam escritas no quadro e escreve o nome de várias partes do corpo humano]
- (118) PROFESSORA: *São as partes que formam o nosso corpo. Olha lá, eu escrevi algumas partes do nosso corpo. Oh: mão, olha onde tá escrito mão. Cabeça, pé, ombro, joelho, olho, perna, nariz, boca. E aquela musiquinha, como que é?*
- (119) ALUNOS: *Cabeça, ombro, joelho e pé. Joelho e pé...*
- (120) PROFESSORA: *IS, olha lá, palavrinhas para montar. Mão, sabia que tem um A com esse sinalzinho perdido aqui?*
- (121) AP: *Ô tia, tem O?*
- (122) PROFESSORA: *O? Tem O.*
- [A professora encontra a letra O para AP]
- (123) LA: *O, ovo.*
- (124) IS: *Ô tia, o que eu escrevi?*
- (125) PROFESSORA: *Não, isso aí você não escreveu nada, você tem que montar.*
- (126) KW: *Tia, o LU derrubou minha casa.*
- (127) PROFESSORA: *Mas não é para fazer casa agora, é para montar palavrinha.*
- Olha, o-lho! Legal AP.*
- (128) AP: *Não, eu vi no quadro.*
- (129) PROFESSORA: *Então, oh, o-lho.*
- [A professora mostra a palavra *olho* no quadro]
- AS, e você? Cadê a sua palavrinha que eu estou esperando? Escolha uma lá e monta que eu quero ver.*
- (130) LA: *Já sei, vou escrever aquela ali.*
- (131) PROFESSORA: *Então, vamos.*
- AN, estou esperando.*
- MI, as partes do corpo.*
- (132) AP: *Alguém tem L?*
- (133) IS: *Eu tenho.*
- (134) PROFESSORA: *LU, cadê o seu?*
- KW, uma palavrinha aqui, cadê?*
- (135) KW: *Eu não sei.*
- (136) PROFESSORA: *Sabe sim, tá lá no quadro.*
- (137) AP: *Alguém tem N?*

- (138) PROFESSORA: *Vamos lá?*
- (139) KW: *Oh a palavrinha que eu fiz, tia!*
- (140) PROFESSORA: *Pé!*
- (141) KW: *Eu escrevi o P e o.*
- (142) PROFESSORA: *E, o E!*
- (143) KW: *É!*
- (144) PROFESSORA: *Com o acentinho fica É. Pé!*
- (145) LA: *Tia, já escrevi.*
- (146) PROFESSORA: *Qual você montou? Também pé, olha que legal.*
- (147) AP: *O A tia, o A.*
- (148) PROFESSORA: *Procura, senão...*  
 [A professora encontra a letra A para AP]  
*Olha aí, a AP montou per-na. Você tem perna?*
- (149) AP: *Tenho.*
- (150) PROFESSORA: *Tem né?*
- (151) IS: *Tia, eu preciso de um E.*
- (152) PROFESSORA: *Procura, meu bem, procura, procura.*  
*LU, cadê a sua palavrinha? Me chama que eu quero ver.*  
 [Neste momento, aqueles que haviam terminado solicitaram, ao mesmo tempo, a presença da professora para que fosse ver se haviam escrito as palavras corretamente. Ela, por sua vez, atende um por um, apontando os erros e ajudando a arrumar]
- (153) PROFESSORA: *Oh, pena. Pode ser pena de galinha, mas se eu colocar a letrinha R aqui, aí fica per-na. Oh! Que legal!*  
*Oh, legal, ca-be... só que não pode ser esse aqui, para ser cabeça. Deixa eu ver se aqui tem a letra C com o sinalzinho LA.*
- (154) KW: *Ô tia, você pode achar essa letra aqui pra mim?*
- (155) TH: *Eu tenho.*
- (156) AS: *Eu tenho aqui.*
- (157) PROFESSORA: *Pé.*
- (158) AP: *Pé?*
- (159) PROFESSORA: *Espera aí, deixa eu ver se eu acho o C...*  
*Pé, olha que legal.*  
*Cadê o C aqui com o sinalzinho, aqui, achei! Oh, LA, agora sim, oh: ca-be-ça. Cabeça tem que ter o C com esse sinalzinho.*  
*Só que o N tá do lado errado, AN.*  
 [AN arruma o que estava errado]  
*Agora tá certo, na-vio, certinho.*
- (160) MI: *Tia!*  
 [A professora coloca a mão sobre o ombro de MI]
- (161) PROFESSORA: *Ombro! Legal. Que mais?*
- (162) KW: *Tia, ele não quer me emprestar o C.*  
 [LU não quer emprestar a letra C para KW]
- (163) PROFESSORA: *Pra que o C? Você já escreveu mão, só falta o sinalzinho aqui. O que você vai escrever?*
- (164) KW: *Eu vou escrever essa palavra aqui oh, essa!*  
 [KW vai até o quadro e mostra a palavra *cabeça*]
- (165) PROFESSORA: *Então, vem cá.*
- (166) LU: *Mas eu também vou escrever, tia, aquela ali.*
- (167) PROFESSORA: *Vamos ver se tem... Aqui, oh, aqui.*  
 [A professora encontra a letra C com cedilha que KW precisava]
- (168) IS: *Tia Ivone, eu preciso de um T.*
- (169) PROFESSORA: *T? T de trem? T de tatu?*  
 [A professora encontra a letra T que IS precisava]
- (170) AP: *Tia, o que tá escrito aqui?*

- (171) PROFESSORA: *Mão!*  
*Om-bro, legal LA.*  
*Você ainda tá no navio? Vamos trocar AN.*  
*Você ainda tá na perna? Vamos trocar, tem mais palavrinhas AS.*
- (172) KW: *Tia, tem E?*
- (173) PROFESSORA: *E?*  
 [A professora encontra a letra E para KW]  
*Ca-be-ça, espera aí LU, cadê o C... olha LU, para ser cabeça tem ter esse C com esse sinalzinho. Esse aqui faz "ÇA", esse aqui faz "CA".*  
*Cabeça!*  
*Ga-to, gato, né IS?*  
*E a TH, cadê a sua palavrinha?*
- (174) TH: *Eu não estou achando uma letra.*
- (175) AP: *O que tá escrito aqui, oh, tia?*
- (176) PROFESSORA: *Só que essa aqui é para o outro lado.*  
*Bo-ca! Boca, AP.*  
*O-lho! Olho, MI.*
- (177) KW: *Ô tia, alguém tem o A assim para fazer o sinalzinho?*
- (178) PROFESSORA: *Ai, tem mas eu não sei aonde tá.*
- (179) LA: *Tia, oh o que eu escrevi aqui.*
- (180) PROFESSORA: *Per-na!*
- (181) AP: *O que tá escrito aqui?*
- (182) PROFESSORA: *Nada, não dá para ler nada aí.*
- (183) LA: *Tia!*
- (184) PROFESSORA: *O que que tá escrito aqui? Você usa para falar, o que foi que você escreveu?*
- (185) LA: *Boca!*
- (186) IS: *Tia Ivone, vem ver o que eu escrevi.*
- (187) PROFESSORA: *O que que tá escrito aí? Que desenho que tá lá onde você copiou? Flor!*
- (188) TH: *O que que tá escrito aqui, tia?*
- (189) PROFESSORA: *O que que é isso?*  
 [A professora mostra uma das mãos]
- (190) TH: *Mão!*
- (191) PROFESSORA: *O que que tá escrito?*
- (192) TH: *Mão.*
- (193) KW: *Tia, o que tá escrito aqui?*
- (194) PROFESSORA: *Nada, não dá para saber, tem letras aí que tá no lugarzinho errado.*  
*O que que tá escrito aqui, LU?*
- (195) LU: *Cabeça.*
- (196) AS: *O que eu escrevi?*
- (197) PROFESSORA: *Tá faltando uma letra aqui, oh, olha lá, tá faltando uma letra.*
- (198) IS: *Ô tia, a TH escreveu flor, vem ver.*
- (199) LA: *Olha o que eu escrevi.*
- (200) PROFESSORA: *O que você escreveu?*  
 [LA coloca as mãos ao lado da cabeça, indicando que não sabe, a professora, por sua vez, pega no próprio cabelo e questiona LA]  
*O que que é isso LA?*
- (201) MI: *Cabelo.*
- (202) AP: *Ô tia, eu preciso de um Z.*
- (203) PROFESSORA: *Um Z? Pra quê?*  
 [AP aponta para a palavra *nariz* no quadro]  
*Isso aqui tá errado, não é esta letra, é o R.*

*Pronto, agora é o seguinte: pode parar um pouquinho com as letrinhas e montar com as letrinhas o que quiser.*

(204) ALUNOS: *Eba!*

(205) KW: *Eu vou montar um avião. Pode montar uma casa?*

(206) PROFESSORA: *Uma casa pode. Uma casa, uma rua. Agora tá livre.*

A criança tem contato com a linguagem escrita em todos os meios que frequente, está nos livros, *outdoors*, televisão, folhetos, jornais, embalagens, etc., sendo impossível negar a sua influência sobre o conhecimento do infante. Contudo, só ao adentrar no meio escolar, ela toma consciência desse sistema, passando a exercitá-la por meio de atividades previamente planejadas e pelo contato com adultos que já a compreendem e a dominam. Assim, a educação infantil consiste em um espaço privilegiado para a iniciação da alfabetização, isto é, para que o simples contato com a escrita torne-se sistematizado.

Reconhecendo-a como *lócus* de sistematização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, acreditamos que não seja esperado que os alunos consigam dominar, de imediato, o sistema de escrita, acelerando a própria escolarização. Todavia objetiva-se que aprendam a entendê-lo como parte da cultura e da vida social, de modo que consigam se aventurar e tomar gosto por este universo que os cerca, bem como que possam ter asseguradas as possibilidades de pensar e explorar ideias sobre aquilo que se escreve.

Na maioria das vezes, entretanto, o trabalho com a escrita fica restrito ao ensino mecânico de desenhar as letras e construir palavras, afastando o aluno de um contato mais significativo com a linguagem e deixando em segundo plano sua função social. É importante que se compreenda o sistema de escrita, apropriando-se do processo de formação e das regras que dela fazem parte. Para além do desenho e da decodificação dos sinais gráficos, o ensino da escrita, na educação infantil, representa um ponto essencial para o desenvolvimento do aluno. Desse modo, oportunizar atividades que tragam informações quanto ao uso e funcionamento da linguagem constitui-se passo fundamental para o aprendizado e uso da escrita.

Como os alunos desta turma ainda não dominavam a escrita convencionalmente, a proposta feita pela professora era de que tentassem montar as palavras por ela propostas. O uso do alfabeto móvel em E.V.A. proporcionou uma atividade diferenciada de contato com a linguagem escrita, deixando de lado a mecanicidade de desenhar as letras.

Logo que a professora informou que trabalhariam com este material, a empolgação por parte dos alunos foi grande. Tamanha exaltação se deu por ser algo diferente daquilo que comumente costumam desenvolver no dia a dia – diferente da apostila e das atividades impressas –, conforme podemos observar na exclamação do turno 2, em que o grupo de alunos se manifestou em um único coro, gritando “*Eba*”. Todavia o material que constituía as letras era desconhecido por alguns alunos, isto é visível quando MI, no turno 3, questionou o que era E.V.A. e LA, sem saber ao certo, no turno 4, afirmou serem apenas letrinhas. Embora possam ter contato com as letras em outros suportes, esses apontamentos das alunas, além de indicarem o desconhecimento do material e do nome dele, dão mostras das tentativas de elaborações de uma definição desencadeada pela fala da professora de que “*é as letrinhas*”. Diante das dúvidas indicadas na fala das alunas, a professora explicou, ainda que brevemente, que eram letras feitas de borracha e que haviam muitas para serem utilizadas (turno 5). Então, ao mostrá-las, os alunos ficaram espantados e ainda mais empolgados por se tratar de uma grande quantidade (turnos 6 e 7).

Ao distribuí-las, a professora trabalhou o valor da partilha ao informar que estava distribuindo uma quantidade para cada um, mas que era para todos usarem em comum (turno 12). Assim, caso alguém estivesse precisando de letra, como foi questionado por LU no turno 13, deveria pedir ao colega, que, por sua vez, teria de emprestar (turno 14). Esta atitude da professora tinha como objetivo reforçar hábitos de compartilhar objetos e materiais, visto que, juntos, os alunos compõem uma turma numerosa e estão em um ambiente em que tudo precisa ser compartilhado. Estabelecido este princípio de conduta, notamos que a tentativa deu certo, na medida em que souberam partilhar as letras e se mostraram solidários, ajudando quando solicitados. É notável quando AP pede ajuda, precisa de um A (turno 15), e MI afirma ter, emprestando-o ao colega (turno 20). Estas atitudes são observadas ao longo do episódio, como nos turnos 15 a 24, 26 a 31, 78 a 84, entre tantos outros. Constatamos uma exceção no turno 162, quando KW reclamou por LU não querer emprestar a letra C, mas isso se deu porque o colega também iria usar a mesma letra, como pontuado em sua resposta no turno 166. Nesta situação, a professora auxiliou KW a procurar a letra de que precisava. A atividade possibilitou, portanto, que os alunos interagissem uns com os outros e fossem solidários entre si.

Uma aproximação com o sistema de escrita tipicamente aplicado na educação infantil é o ensino da grafia do próprio nome. Este trabalho é usualmente entendido

como o ponto de partida para a aprendizagem da escrita. No episódio, a primeira coisa solicitada pela professora foi que montassem seus nomes (turno 8), muitos ainda não dominavam este processo e foi preciso fazer interferências, mas outros já conseguiam identificar a ordem das letras e montá-los tranquilamente. Durante a atividade, alguns passaram a observar algumas características do próprio nome, como a quantidade de letras necessárias e aquelas que precisariam para compô-lo. Nos turnos 9 e 11, percebemos que LA e LU já reconheciam a quantidade de letras que precisavam para montar seus nomes, contudo, ao exporem para professora tiveram suas observações ignoradas. Neste momento, a professora poderia ter questionado quais eram as letras, de modo a fazer com que os alunos testassem suas hipóteses e refletissem sobre a composição dos nomes.

Ao longo do episódio, percebemos algumas contradições nas falas da professora, que desviam a atenção e confundem a consecução do próprio objetivo da atividade. Por exemplo, no turno 35, após corrigir e apontar que estava certa a escrita do nome de LU, a docente disse ao aluno que poderia escolher qualquer letrinha. Todavia notamos que houve uma confusão ao se expressar, na realidade, ele poderia escolher qualquer palavra. Em outro momento, no turno 58, afirmou a KW que poderia escrever o que quisesse. Ora, esta afirmação diverge de sua própria fala no turno 8, em que foi estabelecido uma metodologia para atividade: primeiro montar o próprio nome e, depois, as palavras que estavam no alfabeto da sala. A partir do turno 58, quando a professora escreveu os graus de parentesco na lousa, ela ampliou o universo das palavras que poderiam ser montadas com o E.V.A., todavia, é preciso reconhecer que se tratou apenas de cópia. Assim, vemos que, novamente, a metodologia pré-estabelecida foi esquecida. Estes equívocos na fala da professora podem ter sido os responsáveis por algumas das confusões feitas nas tentativas de montagem dos alunos no próprio episódio.

Antes de dominar o sistema de escrita, as crianças buscam compreendê-lo ainda que informalmente, isto é, anseiam por descobrir o que os adultos enxergam por traz das letras, assim, elaboram hipóteses e ideias sobre a escrita enquanto fazem tentativas. Nesse sentido, o processo de escrita revela-se como algo intrigante e desafiador para o aluno, que ao exercitá-la tenta apreender suas regras. Observamos isto nas tentativas insatisfatórias que os alunos fizeram sozinhos, sem o apoio das palavras na lousa ou no cartaz, como é o caso de AP nos turnos 101 e 102. Ao fazer seu experimento, a aluna acabou por montar a palavra “Lai”, que, naquele contexto,

não representava nada. Como as ideias acerca da escrita são muitas, acreditam, nesta fase inicial, que, para escrever, é suficiente juntar as letras de modo indiscriminado. Vemos que os alunos reconhecem que não sabem montar as palavras e, por isso, consultam o adulto todo o tempo, testando hipóteses e desejando explicações. Estas tentativas não podem ser consideradas como erros, mas como parte do processo – longo e complexo – que é preciso percorrer para se apropriarem da escrita.

Diversas vezes os alunos juntavam as letras sem sequência, fora de ordem e não formavam palavra alguma. Nos turnos 65, 109, 111, 124, 181 e 193, KW, IS e AP mostraram suas produções à professora, que, em todos os casos, afirmou aos alunos não terem escrito nada, solicitando que se baseassem nas palavras que estavam no quadro. Nesta situação, era importante que os alunos expusessem suas tentativas de modo que a professora pudesse fazer as devidas interferências, assim, poderia ter solicitado que eles dissessem o que haviam escrito, mas a atitude da professora acabou por ignorar o processo de construção dos alunos.

As falas dos alunos nessa etapa da escolaridade que por vezes não se “adéquam” ao esperado ou não estão de acordo com os conhecimentos que são objeto de ensino são usualmente entendidas e nomeadas como “erros”. Entretanto, de acordo com Fontana e Cruz (1997), indicam até onde os alunos chegaram em suas elaborações, as hipóteses que levantaram e o que entenderam do que lhes foi ensinado, bem como, os aspectos que precisam ser revistos, o que precisa ser explicado novamente, as informações que necessitam ser acrescentadas, de modo que avancem em suas elaborações.

Apesar dessa omissão por parte da professora, notamos que, tendo por base as palavras do alfabeto e aquelas anotadas no quadro, os alunos eram desafiados a montá-las e, nesse esforço, acabavam percebendo a constituição e as características específicas de cada uma delas.

Após montarem as palavras e questionarem a professora sobre o que haviam feito, ela apenas informava e raramente estabelecia interlocuções com os alunos tomando por base suas hipóteses. Isso pode ser observado, por exemplo, nos turnos 179 e 180 em que LA mostra sua escrita e a professora informa que estava escrito *perna*; nos turnos 186 e 187 quando IS escreveu *flor*, ou, ainda, nos turnos 188 a 192 que TH escreveu *mão*. Nada além disso, ou seja, nada mais que a leitura do que estava escrito.

Ainda com relação à busca pela ajuda dos adultos, entre os turnos 88 a 95, KW montou a palavra *pai* tendo como base a escrita da lousa, assim, recorreu à professora pedindo que lesse para ele. O colega LU entrou na conversa e afirmou que KW havia dito ter escrito *pato* (turno 89), então, a professora comunicou que, na realidade, havia escrito *pai* e mostrou o que deveria ser feito para montar a palavra inicialmente pretendida pelo aluno. É possível inferirmos que o menino não leu a palavra que estava na lousa, simplesmente copiou-a sem saber o que ali estava escrito. Esta confusão entre *pato* e *pai* pode ter acontecido pela semelhança entre as letras iniciais, fazendo com que o menino acreditasse ter escrito a primeira com base na escrita da segunda por não ter atentado para a letra final.

Nos turnos 126 e 127 e nos turnos 134 a 136, notamos que KW estava mais interessado em brincar com as letras do que em realizar o proposto pela professora, isso porque, primeiramente, estava tentando montar uma casa e, depois, porque alegou não saber montar as palavras. A comprovação disso, vem ao final do episódio, nos turnos 205 e 206, quando a professora liberou para brincarem livremente com o alfabeto móvel e o aluno questionou se podia montar um avião e uma casa. Diante de suas colocações, podemos depreender que a atividade a ser realizada estava desprovida de sentido para o aluno, isto é, ele não via o porquê de estar montando palavras que já estavam escritas, por isso o interesse em fazer qualquer outra coisa que não fosse a atividade proposta. Isso também pode ter acontecido pelo fato de as letras serem de E.V.A., por ser um material diferenciado, chamou a atenção do aluno a ponto de desejar interagir da forma como bem entendesse. Sendo assim, reconhecemos que o trabalho com a escrita em sala de aula necessita ser contextualizado para que possibilite vivências significativas e propícias à construção do conhecimento.

É extremamente importante fazer com que o universo de significação dos alunos seja ampliado e que a vontade de aprender seja estimulada, de modo que se apropriem do conhecimento, sobretudo da linguagem escrita e que possam interpretar e compreender a realidade por meio dela. No turno 44, a professora apontou que a escrita do nome de LA estava errada, mas não mostrou em que estava errada e nem a ensinou a montar corretamente. O fato de não ter ensinado talvez seja porque estava auxiliando todos os alunos ao mesmo tempo, não querendo se deter em apenas um deles, ou ainda, porque quisesse que a aluna realizasse o processo sozinha. Contudo, essa atitude acabou por ignorar a função de mediadora da docente, bem como o

processo de construção da aluna, impedindo-a de ampliar sua significação acerca do próprio nome e especialmente do processo de formação da escrita.

No turno 25, a professora ajudou AP a escrever seu nome corretamente. Interessante observar que ela não organizou as letras para a menina, mas ajudou-a na percepção de seus erros ao questionar se a letra P estava posicionada do lado correto e, diante da afirmação (por meio de um gesto com a cabeça) de que não estava certo, a professora orientou-a a fazer corretamente. As interferências também se sucederam nos turnos 32 a 35 em que, além de ajudar LU na organização das letras, chamou sua atenção para o som produzido ao juntarem-nas para formar as sílabas. No turno 44, chamou a atenção de AN para o fato de estar faltando letras na montagem de seu nome, que, após as orientações, escreveu-o corretamente. Vale ressaltar que a professora teve esta atitude com todos os alunos, como é passível de observação nos turnos 44, 46 e 50.

Um outro momento em que a professora oportunizou espaço para a ampliação dos conhecimentos dos alunos se deu no turno 153 quando, após visualizar a escrita de algum aluno sobre a palavra *pena*, ela apontou que, se acrescentasse a letra R, ficaria *perna*. Naquele contexto, provavelmente a tentativa havia sido de escrita da palavra *perna*, já que não havia *pena* escrita em nenhum lugar na sala.

Acreditamos que somente fazendo tentativas de escrita – seja ela da forma tradicional usando lápis e papel, ou diferenciada como o alfabeto móvel usado neste episódio – o aluno irá se apropriar deste complexo sistema. Nesta questão, algo que apareceu nos dados e é um ponto importante a ser discutido refere-se à colocação de LU, no turno 61, em que, após a professora escrever os graus de parentesco na lousa, percebeu a semelhança existente entre as palavras *vovô* e *vovó*. A professora considerou válido o comentário do aluno e acolheu-o, fazendo uma brevíssima explicação de que são iguais, porém há os acentos que as diferencia (turno 62). A observação feita por LU nos mostra que a atividade estava trazendo sentido para ele e o quanto estava mobilizado. Além disso, a interferência feita pela docente foi muito válida e extremamente relevante, na medida em que ampliou o repertório e o universo de significação do menino.

Algo parecido aconteceu nos turnos 139 a 144 quando KW mostrou que havia escrito a palavra “pé” e a professora confirmou que a junção das letras *P* e *E* eram responsáveis por formá-la, imediatamente foi corrigida pelo aluno que disse não se tratar de E, mas sim de É, por conta do acento. Com esta observação, KW,

diferentemente dos demais alunos, evidencia que já consegue distinguir o som produzido ao se acrescentar o acento agudo nas vogais, por isso fez o apontamento quando a professora pronunciou *E* e não *É*. O aluno também demonstra apropriação semelhante no turno 177 quando questiona se alguém tem a letra *A* com o til, o sinal que representa sua nasalização.

Ainda com relação aos sinais que acompanham as letras para distinguir sons, nos turnos 153 e 159, observamos que LA fez a tentativa de escrita da palavra “cabeça”, contudo, a professora chamou sua atenção para o fato de a palavra conter uma letra com sinal diferenciado, no caso o *C* com cedilha. Assim, para ressaltar essa diferença, ela ajudou a menina a procurá-lo em meio ao monte de letras, de modo que a palavra ficasse escrita corretamente. O mesmo aconteceu com KW nos turnos 163 a 167 e com LU no turno 173.

Estas observações demonstram as relações feitas pelos alunos durante o processo de aprendizado que, a depender das orientações do professor, poderão ser ampliadas ou simplesmente esquecidas. No caso, a explicação da professora permitiu tal ampliação. Ao longo das tentativas feitas e da criação de hipóteses pelos alunos, a professora chamava a atenção para a composição das palavras, como nos turnos 67 a 70 quando LU mostrou a escrita da palavra *rato* e ela destacou a letra inicial, no caso o *R*.

É interessante destacar que, ao escrever na lousa e propor aos alunos que tentassem montar os nomes das partes do corpo humano, a professora aproveitou para trabalhá-las, questionando a localização de cada uma delas em nosso corpo. Esta interdisciplinaridade é extremamente importante na medida em que possibilita aos alunos navegar por diversas áreas do conhecimento de uma só vez. Entretanto, de modo a sondar o que haviam aprendido e ampliar o conhecimento dos alunos, a professora poderia ter questionado que partes do corpo humano tinham sido nomeadas e, após as colocações dos alunos, escrevê-las no quadro para que as montassem com o alfabeto móvel. Porém a docente optou por ela mesma relembrar as partes do corpo humano por meio da oralidade (turno 118) e da canção *Cabeça, ombro, joelho e pé* (turno 119), deixando de lado as possíveis elaborações coletivas.

Sobre as atividades de escrita, concordamos com Melo (2014) quando pondera que, para aprender a escrever, é preciso possibilitar aos alunos momentos de escrita, os quais, com o tempo, vão percebendo que a escrita representa algo e buscam entender sua função e o significado das coisas. Por isso, é importante disponibilizar

atividades que levem os alunos a solucionar problemas de natureza lógica, de forma que compreendam o modo como a linguagem falada é representada graficamente pela escrita. Afinal, não se trata de um mero sistema de códigos de unidades fonéticas, mas um complicado sistema de representação do mundo. Porém é necessário ressaltar que escrita é diferente de montagem, isto porque, neste episódio, foi solicitado aos alunos que montassem palavras isoladas e a diferença entre ambas foi feita pela professora no turno 40 e lembrada no turno 108.

Percebe-se que a atividade despertou a curiosidade e a vontade dos alunos em utilizarem as letras de E.V.A., todos permaneceram completamente mobilizados, fazendo tentativas de escrita, apontamentos e questionamentos, bem como interagindo com a professora e com os colegas.

#### **4.8 Episódio 7 - “A água é um bem muuuito precioso...” (22/10/2014)**

Tal episódio faz parte de uma sequência didática denominada “Rios, mares, lagos e oceanos. Quanta água há por aí?”, que compõe o material apostilado dos alunos. Para Stival (2012b, p. 5), esta unidade da apostila oportuniza “criar uma inquietação saudável entre as crianças, possibilitando aprendizagens, estimulando a formação de valores e favorecendo a tomada de consciência sobre a importância da preservação do ambiente”. Traz atividades que fornecem conhecimentos acerca da água, bem como das condições desse ambiente, como a vida aquática, a preservação, o controle da poluição e a participação em sua recuperação.

No referido dia, treze alunos estavam na sala, um sentado sozinho e os demais em duplas, apesar de as mesas terem capacidade para quatro pessoas.

A atividade do dia envolveu as seguintes etapas: inicialmente, a professora abordou a importância do cuidado para com a água, sua utilidade, etc.; também destacou as reportagens que estavam sendo veiculadas na televisão sobre a falta de água em São Paulo e explicou o porquê de isto estar acontecendo. Em seguida, convidou os alunos ouvirem o som da água em diversos contextos por meio de uma gravação em CD, tais como: cachoeira, rio, mar, chuva e chuveiro e, depois, um poema que falava do rio. Destacou a importância da água para a sobrevivência dos seres vivos, mostrou a página da apostila referente à atividade do dia e reproduziu-a no quadro, lendo o que estava escrito. Na sequência, distribuiu as apostilas e solicitou que cada um encontrasse a referida página e, após todos terem-na encontrado,

solicitou que destacassem do material de apoio imagens de pessoas fazendo diversos tipos de uso da água e explicou que fariam esta atividade juntos. Ao final, foi de mesa em mesa passando cola para que colassem as imagens (alguns alunos, a professora deixou que colassem sozinhos, pois confiava que estes colariam corretamente) e, ao terminarem, a professora fez o mesmo processo com a página seguinte, passo a passo juntos.

Segue transcrição sobre como se deu o processo interativo:

(1) PROFESSORA: *Bom, como eu disse, nós estamos falando de um bem muuuito precioso que nós temos. É algo que nós não conseguimos viver sem ele.*

(2) CA: *A água.*

(3) PROFESSORA: *A água. A água é um bem muuuito precioso e que o planeta Terra tá pedindo socorro. Socorro, cuidem de mim! Não me desperdicem, não deixem torneiras abertas, não tenham um banho demorado, né? Então, o nosso bem precioso é a água. Não sei se vocês já ouviram falar, lá em São Paulo, que é uma cidade grande, já está faltando água.*

(4) LU: *Tem gente sem água.*

(5) PROFESSORA: *Falou na televisão, não tem água para beber, não tem água para fazer comida, não tem água para dar uma limpadinha na casa, não tem água para lavar roupa.*

(6) LU: *Para tomar banho.*

(7) PROFESSORA: *Não tem! Então, o nosso jeito de se ter a água é através de poço artesiano.*

(8) YH: *E nem dá para ligar a piscina, quando na época do calor.*

(9) PROFESSORA: *A gente tem que economizar a água. Porque, oh, lá em São Paulo, as pessoas estão abrindo a torneira e não está saindo água. Então, nós estamos falando no livro novo sobre este tema, né?*

[A professora lê o título da unidade da apostila] *Rios, mares, lagos e oceanos, quanta água há por aí? Só que, oh, não está tendo muita água mais não. E nós temos que fazer de tudo para cuidar da nossa água. Então, como a tia já disse: se você vai usar a água, use com moderação. Isso quer dizer: vamos usar a água com cuidado, evitar...*

(10) YH: *Ô tia, na televisão de noite eu vi, meu pai ponzou num canal lá que eu vi todos os peixes morrido.*

(11) PROFESSORA: *Então, você sabe por quê? Porque as pessoas...*

(12) KW: *Peixe morto.*

(13) PROFESSORA: *Peixe morto!*

(14) LU: *Eu também vi um peixe morto.*

(15) PROFESSORA: *As pessoas não estão cuidando dos rios, dos lagos, dos mares. Como não estão cuidando? Não estão cuidando no sentido de que estão jogando lixo nos rios, nas águas, nos mares. E isso faz com que a água fique poluída, fique suja.*

[A professora pega o rádio e o CD para os alunos ouvirem um poema sobre a água]

*Pronto? Oh, vamos ouvir, antes de eu falar o que nós vamos fazer no livro, eu quero que vocês ouçam... A gente vai ouvir de novo o barulhinho da cachoeira, o barulhinho do rio, o barulhinho da chuva, o*

*barulhinho do chuveiro e, depois, aquele poema do rio. Eu não quero nenhuma boquinha falando, parou.*

[A professora já havia colocado estes sons e o poema para os alunos ouvirem em uma aula anterior, mas optou por colocar novamente de modo a reforçar o conteúdo]

(16) LU: *Como é que é o primeiro?*

(17) YH: *Da cachoeira vai ser o primeiro.*

(18) PROFESSORA: *Cachoeira. Mas é para ouvir, não é para falar. Somente ouvir.*

[A professora liga o CD e os alunos ouvem os sons referentes à água em diversos lugares – cachoeira, rio, mar, chuva e chuveiro]

*Barulhinho, primeiro, da cachoeira. O rio, oh, o rio. A onda do mar, olha lá. A chuva, olha o barulhinho da chuva. Chuveiro, oh os pinguinhos do chuveiro. Agora, o poema do rio.*

[Começa a tocar um poema sobre o rio]

(19) CD: *O rio nasce, cresce, corre, desce, vira para o lado e não se cansa. Sobe, escorrega numa ca-cho-eeeeeeira! Vira para cá e, então, repete a mesma brin-ca-deeeeeeeira! E só descansa quando deságua no mar [som do mar].*

(20) PROFESSORA: *Ouviram?*

(21) YH: *Coloca de novo, tia?*

(22) LU: *É!*

(23) YH: *É legal!*

(24) PROFESSORA: *Então tá...*

[A professora coloca novamente o poema e os alunos repetem as falas do mesmo, pois já as haviam decorado]

(25) LU: *Tia, coloca o sonzinho de novo pra eu ouvir?*

(26) PROFESSORA: *Não, agora, não dá. Tudo tem um momento certo. Olha lá pessoal, agora preste atenção. Xiiii! Nós já ouvimos o barulhinho que faz, na segunda-feira, o barulhinho que faz a cachoeira, que faz o rio, que faz a chuva...*

(27) YH: *A onda.*

(28) PROFESSORA: *...que faz a onda na praia, que faz a água do chuveiro. E, depois, a gente ouviu o poema do rio. Muito bonito o poema do rio. Agora, nós temos aqui no livro duas páginas de exercícios para fazer, mas presta atenção que eu vou ler e explicar. Olha lá, nós estamos falando de um bem muito precioso que é a...*

(29) TODOS: *Água!*

(30) PROFESSORA: *A água... Água é vida! Oh, por que água é vida? Porque nós não vivemos...*

(31) AP: *Sem água.*

(32) PROFESSORA: *...sem água. Os seres humanos, os animais, as plantas não vivem sem água. Se a sua mamãe tem uma plantinha lá na sua casa, ela tem que por água todos os dias, porque se ela deixar passar uns dois dias sem por água na plantinha, a plantinha vai começar a ficar triste, vai começar a murchar e vai acabar morrendo. A nossa cenourinha lá da horta é a mesma coisa, lembra que, segunda-feira, a tia da cozinha colocou aquele caninho de água para molhar tuuudo lá, molhar a cenourinha. Então, para que a plantinha possa crescer, se desenvolver, ela precisa da água, ela precisa da água da chuva, ela precisa da água, porque, quando não chove, nós temos que ir lá regar, por quê? Porque nós precisamos da água, os seres humanos, os animais, as plantas precisam da água para viver. Então, olha aqui:*

[A professora lê o enunciado da atividade]

*Água é vida, para que utilizamos a água? Leia, com a ajuda do seu professor, algumas das respostas para as perguntas que vamos ver aqui. Depois, destaque do material de apoio as imagens que ilustram cada uma delas e cole no lugar certo. Então, oh, nesta página aqui, que é a página onze, nós temos um, dois, três, quatro, cinco quadradinhos que estão em branco. Então, eu vou fazer aqui... um...*

[A professora reproduz a atividade da apostila no quadro]

(33) TODOS: ...dois, três, quatro, cinco.

(34) KW: Seis...

(35) PROFESSORA: Não, é só cinco. Lembra que eu disse? Nessa página aqui tem cinco. De novo, olha, contando...

(36) TODOS: Um, dois, três, quatro, cinco.

(37) PROFESSORA: Cinco! E não tem nada aqui, mas tem alguma coisa escrito embaixo. Tá escrito isso.

[A professora escreve embaixo dos quadrados a mesma coisa que está na apostila]

(38) CA: Tia, o que que tá escrito?

(39) PROFESSORA: Calma que eu já vou explicar o que que tá escrito. Agora escuta o que eu vou falar, escuta bem. Olha, eu escrevi embaixo de cada quadrado, que isso aqui é um quadrado, oh, lembram das figuras geométricas?

(40) ALUNOS: Sim!

(41) PROFESSORA: Então, tem quadrado...

(42) ALUNOS: Triângulo...

(43) PROFESSORA: Triângulo...

(44) ALUNOS: Círculo!

(45) PROFESSORA: Círculo, retângulo. Então, e aqui nós temos cinco quadrados, cinco, só que eles estão em branco, não tem nada. Mas, tem algo escrito embaixo, que eu vou ler para vocês. Prestem atenção! Aqui tá escrito assim, olha: saciar a sede. O que significa saciar a sede?

(46) LA: Beber água.

(47) PROFESSORA: Muito bem! Tomar água, beber água, pegar um copo de água e tomar. Quando a gente tá com sede, nós vamos tomar água para matar a nossa sede. Então, oh, aqui, tá escrito: saciar a sede. Então, é beber água. Presta atenção! Aqui, tá escrito também assim, olha, começa com a letra "T": Tomar banho.

(48) MI: Não demorado!

(49) PROFESSORA: Tomar banho! Então, quando eu estou lá na minha casa, que eu vou jantar, aí, depois, eu vou dormir, eu vou fazer isso sujo?

(50) ALUNOS: Não!

(51) YH: Não, eu vou tomar banho.

(52) PROFESSORA: Vou tomar um banho para ficar limpinho, né, vou passar o sabonete no corpo, vou enxaguar o meu corpinho. Então, oh, aqui tá escrito: tomar banho.

(53) CA: E ali?

(54) PROFESSORA: Aqui, o que que a mamãe faz na cozinha perto do fogão?

(55) ALUNOS: Comida.

(56) PROFESSORA: Comida! Então aqui está escrito...

(57) ALUNOS: Comida.

(58) PROFESSORA: Co-zi-nhar! A mamãe cozinha, ela cozinha o arroz...

(59) MI: Feijão.

(60) PROFESSORA: *...ela cozinha o feijão, ela faz aquela comidinha gostosa, saborosa que, de repente, a gente começa a sentir?*

(61) ALUNOS: *...cheiro.*

(62) PROFESSORA: *O cheirinho bom e a nossa barriguinha começa a ficar com fome. Então, oh, aqui, tá escrito: cozinhar. Oh, depois, aqui tá escrito algo que é muuuito importante, que toda vez que você for almoçar...*

(63) CA: *Tem que lavar a mão.*

(64) PROFESSORA: *...toda vez que você for comer uma fruta, você tem que fazer o que CA?*

(65) TODOS: *Lavar a mão!*

(66) PROFESSORA: *E aqui tá escrito, oh, lavar as mãos. É muito importante vocês lavarem as mãos.*

(67) CA: *E o outro?*

(68) PROFESSORA: *E esse aqui é algo que você faz de manhã, depois do almoço...*

(69) YH: *Escovar os dentes.*

(70) PROFESSORA: *...já faz aqui na escola também e, principalmente, antes de dormir. O que que é?*

(71) YH: *Escovar os dentes.*

(72) PROFESSORA: *Escovar os dentes! Então, e tudo isso que tá escrito aqui, a gente precisa da água. Saciar a sede, tomar banho, cozinhar, lavar as mãos e escovar os dentes. Oh, aqui nesta outra folhinha, tem de novo. Só que, nesta folhinha, nós temos seis quadrados. Então, nós vamos fazer o seguinte...*

(73) YH: *E se juntar, fica quantos?*

(74) PROFESSORA: *Oh, nós temos que fazer juntos, por quê? Porque onde tá escrito tomar banho, você tem que colar a figurinha que alguém está tomando banho. Onde está escrito saciar a sede, eu acredito que tenha alguém tomando água. Onde está escrito lavar as mãos, tem duas mãozinhas. Você não vai colar, aqui, escovar os dentes se está escrito tomar banho. Então, o que nós vamos fazer? Primeiro, nós vamos fazer com calma esta página e, depois, a outra. Então, oh, você vai abrir o livro na página onze.*

[Desse modo, a professora fez o número onze no quadro de modo que os alunos pudessem localizar a página. Em seguida, arrancou as páginas do material de apoio que complementavam a atividade e distribuiu-as juntamente com as apostilas. Também, solicitou que destacassem as figuras com cuidado para não rasgarem e que jogassem o papel de sobra no lixo. Após destacarem, a professora deixou os alunos fazerem a atividade livremente, de modo que tentassem colocar as figuras nos respectivos lugares, sem colá-las. Depois, passou de mesa em mesa, conferindo se haviam feito corretamente e orientando-os onde deveriam colar cada figura]

A seguir, o material de apoio com as imagens que foram destacadas e a atividade proposta:

Figura 25 – Material de apoio referente a atividade das páginas 11 e 12 da apostila do volume IV



Fonte: STIVAL (2012b)

Figura 26 – Atividade página 11 da apostila do volume IV

**ÁGUA É VIDA!**

PARA QUE UTILIZAMOS A ÁGUA?

LEIA ABAIXO, COM A AJUDA DE SEU PROFESSOR, ALGUMAS DAS RESPOSTAS PARA A PERGUNTA ANTERIOR. DEPOIS, DESTAQUE, DO MATERIAL DE APOIO, AS IMAGENS QUE ILUSTRAM CADA UMA DELAS E COLE-AS NESTA PÁGINA E NA SEGUINTE:

SACIAR A SEDE      TOMAR BANHO      COZINHAR

LAVAR AS MÃOS      ESCOVAR OS DENTES

Grupo 5 – Volume 4      11

Fonte: STIVAL (2012b)

(75) PROFESSORA: *Agora, deixa do ladinho o que sobrou e vamos para a página doze.*

MA: *É essa, tia?*

(76) PROFESSORA: *Página doze, terminar!*

Segue a página doze da apostila:

Figura 27 – Atividade página 12 da apostila do volume IV



Fonte: STIVAL (2012b)

(77) PROFESSORA: *Olha, agora, eu vou trocar o que está escrito. Falta um quadrado, né? Ou está certo?*

[A professora apaga as escritas do quadro, deixando apenas os quadrados]

(78) IS: *Tá errado!*

(79) PROFESSORA: *Tá errado?*

(80) IS: *Falta mais um.*

(81) PROFESSORA: *Falta mais um.*

[A professora faz mais um quadrado no quadro, completando seis]

(82) IS: *Tá certo.*

(83) PROFESSORA: *Tá! Agora, vamos ver o que é que tá escrito na página doze. Eu vou falando e você vai pondo sem cola o quadradinho em cima. Sem cola! Oh, olha lá, primeiro quadradinho: lavar roupas. Lavar roupas é o primeiro quadradinho. Tá errado LU, lá em cima.*

[A professora escreve embaixo do primeiro quadrado]

(84) KW: *Aqui, tia?*

(85) PROFESSORA: *É! Isso! O outro quadradinho: dar descarga. Quando você usa o banheiro, a patente, faz um xixi, você tem que dar descarga, ou você vai deixar o xixi ali?*

[A professora escreve embaixo do segundo quadrado no quadro]

(86) AS: *Não!*

(87) PROFESSORA: *E quando você faz o número dois? Também tem que dar descarga, o cocô tem que ir embora para o lugar dele. Coloque aí.*

(88) KW: *Tia, é aqui mesmo?*

(89) PROFESSORA: *É! O terceiro: brincar.*

[A professora escreve embaixo do terceiro quadrado no quadro]

(90) IS: *Brincar de boia!*

(91) PROFESSORA: *Aonde tá brincando aí?*

(92) YH: *Na piscina!*

(93) PROFESSORA: *Tem alguém brincando na piscina?*

(94) MA: *Achei!*

(95) LA: *Achei!*

(96) PROFESSORA: *Oh, aqui embaixo, tá escrito: regar as plantas.*

[A professora escreve embaixo do quarto quadrado no quadro]

(97) MA: *Já achei!*

(98) PROFESSORA: *As plantas, molhar as plantinhas. Coloca aí! Isso!*

*A outra: lavar a louça. A louça. A mamãe lava a louça em casa?*

[A professora escreve embaixo do quinto quadrado no quadro].

(99) ALUNOS: *Sim!*

(100) PROFESSORA: *E ela usa a água?*

(101) ALUNOS: *Sim!*

(102) PROFESSORA: *Pessoal, oh, esse brincar aqui, é o menininho que tá soltando bolha de sabão, não é o que tá na piscina. O que tá na piscina é o último, é brincar na piscina.*

(103) KW: *Mas é embaixo a piscina, ou em cima?*

(104) PROFESSORA: *Embaixo, a piscina. Em cima, é a bolha de sabão. Aqui, oh, tá escrito brincar. Agora eu vou passar andando passando cola, você tira o primeiro, eu passo cola e você cola. Tira um de cada vez, senão vocês vão fazer confusão!*

[Desse modo, a professora circulou pela sala passando cola que pudessem colar. Para aqueles que já dominavam a manipulação da cola, ela deixou que fizessem o trabalho sozinhos. Assim, conforme passava nas mesas, observava se haviam feito corretamente e, caso não, orientava-os a arrumarem]

A introdução sobre o conteúdo principal desta aula, a importância da água nas atividades cotidianas e, portanto, na vida humana, iniciou-se com o anúncio da professora que falaria de um bem muito precioso para a humanidade, porém sem dizer exatamente do que se tratava. Ao propor a questão para a turma a respeito do que ela estaria falando, imediatamente CA afirmou se tratar da água (turno 2).

A partir do turno 3, a professora iniciou suas explicações acerca da água, trazendo a informação de que este recurso pode estar se esgotando por conta do desperdício ao utilizá-lo. Neste momento, foi feita a inserção de acontecimentos da atualidade para trabalhar o conteúdo em sala de aula, no caso, a professora trouxe para a discussão aspectos relacionados à falta d'água no estado de São Paulo (turnos 3 a 9). Informa se tratar de uma crise de grande proporção que os habitantes tiveram de enfrentar, tendo de ficar, em algumas regiões, meses sem água nas torneiras, boa parte do tempo todos os dias. Não sabemos até que ponto os alunos têm informações acerca do estado de São Paulo, o que imaginam diante deste nome, se imaginam um lugar. Fica evidente, entretanto, que entenderam a questão principal, já que, no turno 4, LU disse ter gente sem água e, no turno 6, acrescentou não terem água nem para tomar banho, bem como YH, no turno 8, inferiu que não poderia encher a piscina no verão. São colocações que indicam que tais alunos compreendem o que a falta de água produz.

Relacionado ao tema, entre os turnos 10 a 15, YH trouxe contribuições ao informar que havia visto na televisão uma reportagem sobre uma grande quantidade de peixes que haviam morrido. A professora, por sua vez, aproveitou a informação e ampliou os horizontes dos alunos dizendo que isso acontece por conta da falta de cuidado dos seres humanos com os meios hídricos (rios, lagos e mares), porque, ao jogarem lixo na água, acabam causando a poluição, que gera a morte dos seres que ali habitam. Este tipo de relação nos informa sobre o que os alunos conseguem reter das informações veiculadas pela TV nos telejornais.

Ante a aceitação e a ampliação do diálogo acerca dos cuidados com a água, acreditávamos que a discussão iria fluir, porém, eis que a professora propõe aos alunos, ainda no turno 15, ouvirem novamente o som da água em diversos contextos, como da cachoeira, rio, mar, chuva e chuveiro, apesar de já terem feito isto em uma aula anterior. Esta decisão gerou uma reviravolta no encaminhamento que estava sendo realizado e, com essa atitude, percebemos que o ritmo da discussão foi quebrado, fazendo com que perdessem completamente o foco, mudando de direção.

Apesar disso, notamos que a audição do CD chamou a atenção dos alunos, fazendo com que prestassem atenção e tentassem adivinhar de onde vinham (turnos 16 e 17), permanecendo mobilizados nesse segundo momento. O mesmo aconteceu ao ouvirem o poema sobre o rio, também por meio do CD e do aparelho de som, a ponto de pedirem à professora que o reproduzisse pela segunda vez (turnos 21 a 27). Aqui, destacamos a importância de se usar recursos de áudio/vídeo com os pequenos, possibilitam aproximá-los da realidade que, por vezes, encontra-se distante, por exemplo, quando ouvirem o som do mar, muitos nunca tiveram contato com uma praia e, conseqüentemente, não conheciam o barulho produzido pelo quebrar das ondas.

Porém, no turno 28, a audição dos sons da água e do poema foram colocados em segundo plano, retomando-se as explicações acerca da importância da água, em que a professora novamente colocou que a água é o recurso natural mais importante para a sobrevivência de todos os seres que habitam o planeta. Conforme podemos observar no turno 32, destacou que é essencial para os seres humanos, para os animais e para que as plantas possam existir e sobreviver. Diante disso, percebemos a preocupação da professora em enfatizar esta questão, de modo a conscientizar os alunos de que é preciso e necessário economizá-la, contudo, equivocou-se ao dizer que *“se a sua mãe tem uma plantinha lá na sua casa, ela tem que por água todos os dias, porque se ela deixar passar uns dois dias sem por água na plantinha, a*

*plantinha vai começar a ficar triste, vai começar a murchar e vai acabar morrendo*". O equívoco residiu no fato de que nem toda planta precisa receber água todos os dias, pois há aquelas que podem morrer com o excesso deste recurso. Um exemplo típico é o cacto, uma planta que habita regiões secas, quentes e áridas e, por isso, tem a capacidade de armazenar água em seu interior, possibilitando-o sobreviver nestes ambientes.

Nesta mesma fala, notamos que para além desses elementos, há uma centralidade no discurso da professora em que os alunos não possuem voz e nem vez. Nesse momento, a docente falou por um tempo considerável sobre a situação, sem permitir ser interrompida, o que pode ser constatado no referido turno pela extensão que contém, dezenove linhas na transcrição.

Apesar de, nos turnos 46 e 47, existir uma conexão entre a fala de LA e da professora, em que a aluna apontou que saciar a sede significa beber água e a professora, por sua vez, aceitou a fala da aluna, complementando-a, nos turnos seguintes, isto não aconteceu. Ou seja, no turno 48, MI disse que o banho não pode ser demorado, no turno 69 YH afirmou que, de manhã, escovamos os dentes, no turno 73, a mesma aluna indagou, se fossem juntados todos os quadrados da atividade, quantos seriam no total e, no turno 97, MA exclamou que já havia encontrado a imagem referente à ação de regar as plantas. Contudo, observamos que nenhuma dessas colocações dos alunos foram acolhidas com um comentário pela professora.

Uma outra questão que apareceu entre os turnos 54 a 58 e que merece destaque, refere-se a expectativa que a professora tinha com relação as respostas dos alunos ante seus questionamentos. No caso, ela perguntou o que a mamãe faz no fogão, imediatamente, e por indução, as crianças responderam "*comida*", então separando as sílabas a professora diz "*cozinhar*". Neste caso, e também em outros momentos, a professora objetivava que os alunos respondessem exatamente aquilo que ela desejava, embora comida não fosse a resposta esperada, fazia todo sentido, estava correta. Diante do resultado obtido, a professora poderia ter desdobrado a questão proposta, instigando os alunos a chegarem ao que ela queria por meio de outros questionamentos, mas ao contrário disso, interrompeu o diálogo e perdeu uma oportunidade de ampliar os conhecimentos.

Com relação à atividade de registro na apostila, no turno 32, a professora passou a explicar o que deveria ser feito, iniciando com a leitura do enunciado e, depois, com a sua reprodução no quadro. É importante destacar que, ao reproduzir a

atividade no quadro, a professora enfatizou duas questões diferentes: a relação de quantidade, fazendo com que os alunos contassem quantos quadrados haviam sido desenhados, percebendo a quantidade total (turnos 33 a 37); e as formas geométricas, de modo que reconhecessem os quadrados, feitos no quadro (turnos 39 a 45).

A docente aproveitou a explicação da atividade para reforçar as ações que executamos em nosso cotidiano e que precisam da água. Assim, estabeleceu-se um diálogo em torno de cada uma destas ações, explicando-as por meio de exemplos, para que houvesse melhor compreensão. Nos turnos 46 a 48, falou-se sobre a ação de saciar a sede; (48) a (53) de tomar banho; (55) a (63) de cozinhar. Aqui, vale ressaltar que a professora aproveitou para relembrar o sentido do olfato, responsável por nos permitir sentir o cheiro da comida ao ser preparada e depois de pronta. Entre os turnos 63 a 67, discutiram as ações de lavar as mãos; (69) a (73) escovar os dentes; (83) lavar roupa; (85) a (87) dar descarga; (89) a (95) brincar; (96) a (98) regar as plantas; (98) a (101) lavar a louça; e, nos turnos 102 a 104, brincar na piscina.

Detalhar cada uma destas ações possibilitou aos alunos perceberem a presença da água em seu cotidiano, bem como reconhecerem a sua importância para a nossa sobrevivência e das plantas. Assim, percebemos que a atividade da apostila complementou e materializou a discussão realizada anteriormente. Entretanto nem todas as ações foram explicitadas devidamente, algumas vezes a professora apenas informou sem comentar, como é o caso da ação de lavar roupa no turno 83 e de regar as plantas nos turnos 96 a 98.

#### **4.9 Episódio 8 - “Quantos lápis sobraram?” (05/11/2014)**

Neste, temos a proposição de uma atividade cujo conteúdo principal aborda cálculos de adição, subtração e divisão. No referido dia, treze alunos estavam na sala, alguns sentados sozinhos, outros em duplas e em trios. A atividade envolveu as seguintes etapas: inicialmente, a professora mostrou os números e explicou sua importância, destacando que os utilizamos em vários momentos de nossas vidas, como quando estamos no supermercado. Foi feita, em seguida, a leitura coletiva dos numerais na sequência de zero a dez; depois, foi apontando-os aleatoriamente para que os alunos lessem. Após a atividade de leitura, solicitou que pegassem dez lápis de colorir de dentro do estojo, para, com eles, fazerem tentativas de somas, divisões

e subtrações. Além disso, a professora foi registrando no quadro todas as operações solicitadas, bem como seu resultado (por exemplo,  $7-2=5$ ).

Vejamos como transcorreu o processo interlocutivo da última etapa deste trabalho:

(1) PROFESSORA: *Bom, agora olha o que nós vamos fazer: Já que vocês mexem tanto nos lápis, constantemente mexendo nos lápis, nós vamos fazer o seguinte: Vamos tirar todos os lápis de cor da bolsinha e segurar na mão.*

[Os alunos pegam os lápis de dentro do estojo]

*Os lápis aqui, larga aqui. Não Isa, eu quero só um pouquinho, não todos, eu acho que já deu.*

(2) IG: *Ô tia, é todos?*

(3) PROFESSORA: *Uai, um punhado bom que você tem aí. Deixa a bolsinha do ladinho. Pronto? Agora prestem atenção!*

[A professora apaga todo o quadro e nele escreve o número dez, bem grande]

*Pessoal, oh, agora, é o seguinte: Você vai contar dez lápis, e o que sobrar você vai guardar na bolsa. Eu só quero na sua mão, dez lápis. Escolha os maiores, os grandes para segurar na mão. Dez lápis, somente dez! Escolha os grandes, tira os pequenos. Lápis de giz eu não quero, eu quero lápis de cor! Dez lápis de cor! Os maiores que você tiver, escolha dez.*

[A professora passa nas mesas conferindo se todos os alunos contaram os dez lápis e se guardaram as sobras no estojo] [A professora confere os lápis de MA]

*Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez. Aqui tem dez. Esses você guarda aqui dentro e esses você segura. Segura.*

(4) KW: *Tia, eu não tenho mais maior.*

(5) PROFESSORA: *Dez!*

(6) KW: *Tia, eu não tenho mais lápis grande.*

(7) PROFESSORA: *Posso ver LU? Você não tem lápis de escrever maior? Troca esse aí. Eu quero os grandes, não quero os pequenos. Eu quero os lápis grandes para ficar melhor de você segurar na mão.*

(8) AS: *Tia, eu não tenho mais maior.*

(9) PROFESSORA: *Não é mais maior, é maior! LU, dez, segura aqui. Você não mexe na bolsinha.*

(10) KW: *Tia, eu só tenho cinco lápis grande.*

(11) PROFESSORA: *Eu já vou lá ver.*

*Você não mexa na bolsinha AS.*

*Tem lápis no chão MI.*

*Seis, sete, oito, nove, dez, agora guarda esses IG.*

*Posso ver Mika? Certinho!*

*Certo LA. Não mexe na bolsinha.*

*Posso ver NI? Certinho, não mexa na bolsa.*

*Posso ver KA? Falta um, dez! Não mexa mais na bolsinha, você vai segurar os dez lápis na mão.*

*Deixa eu ver, tem dez aqui AN? Dez, segura. Segura. Deixa eu ver AP?*

[Os alunos conversam uns com outros sobre a proposta da professora, mexendo nos lápis de cor e causando certo alvoroço. Então, a

professora pegou um apito e assoprou-o, solicitando que todos ficassem em silêncio e, imediatamente os alunos se aquietaram]

(12) PROFESSORA: *Pronto! Oh! Vocês têm na mão dez lápis. Não bata, por favor, só segura. Dez lápis na mão. Preste atenção que a gente vai fazer uma brincadeira. Oh, nós temos dez lápis na mão. Agora, olha o que que eu quero... Que vocês separem... Eu quero cinco lápis numa mão e cinco na outra. Cinco numa mãozinha e segura!*

[Os alunos fazem a contagem, separando os lápis]

(13) ALUNOS: *Assim, tia? Assim tia?*

(14) PROFESSORA: *Isso! Gente, não precisa falar! Oh, conta cinco lápis, segura numa mãozinha, os outros cinco na outra mão. Pessoal, olha aqui pra mim! Oh, agora tem cinco numa mão, cinco na outra. Então, olha, quanto que é cinco com mais cinco?*

(15) ALUNOS: *Dez!*

(16) PROFESSORA: *Então, olha, vamos juntar: Cinco com mais cinco. Aí ficou quantos lápis?*

(17) ALUNOS: *Dez!*

(18) PROFESSORA: *Dez! Agora, deixa os lápis paradinhos na mesa sem cair no chão.*

(19) LU: *Sem cair no chão?*

(20) PROFESSORA: *Agora eu quero que você pegue na mão somente três lápis. Três! Mostra os três lápis pra mim. Três!*

(21) MA: *Tia, três!*

(22) PROFESSORA: *Três! Isso! Agora, nós vamos usar, este sinalzinho de mais.*

[A professora faz o sinal de mais no quadro]

*Oh, você tem na mão...*

(23) AS: *Três!*

[A professora apaga o quadro e nele faz o número três]

(24) PROFESSORA: *Você tem na mão, três lápis. Agora eu quero que você pegue mais dois lápis na mão.*

[A professora escreve um sinal de mais após o número três e, depois, o número dois, montando a continha 3+2]

*Agora conta para ver. YH, três lápis com mais dois, YH! Isso está errado!*

(25) ALUNOS: *Cinco!*

(26) AS: *Deu cinco, tia.*

(27) PROFESSORA: *Segura. Cinco! Se você tinha três lápis pegou mais dois, com quantos lápis você ficou?*

(28) ALUNOS: *Cinco!*

(29) PROFESSORA: *Cinco!*

[A professora escreveu, no quadro, o resultado do cálculo: o número cinco, 3+2=5]

*Agora segura esses cinco na mão.*

[A professora passou de mesa em mesa conferindo se todos haviam feito corretamente o solicitado, isto é, se o resultado final realmente havia sido cinco lápis]

(30) PROFESSORA: *Cinco MA, segura.*

*Deixa eu ver KA? Cinco.*

*Posso ver o teu cinco NI?*

*Cadê o seu cinco YH? Eu pedi para segurar cinco lápis na mão.*

[A professora apaga o quadro]

*Oh pessoal! Você tem cinco lápis na mão, agora, eu quero que você pegue mais dois, vamos ver com quantos ficam. Junta com esses cinco, mais dois.*

[A professora faz a seguinte escrita no quadro:  $5+2=$ ]

(31) ALUNOS: *Sete! Sete! Sete!*

(32) PROFESSORA: *Sete! Não bata na mesa NI!*

[Novamente diante da agitação dos alunos, a professora pegou seu apito e assoprou-o, pedindo que todos silenciassem]

(33) PROFESSORA: *Senta MA!*

*AS, vou ter que tirar você daí?*

*Oh, você tinha cinco lápis, você pegou mais dois, ficou com?*

(34) TODOS: *Sete!*

(35) PROFESSORA: *YH, quantas vezes eu tenho que pedir... Gente, fecha a boquinha!*

[A professora apaga o quadro e, nele, escreve o número sete]

*Você tem, sete lápis na mão. Você não vai juntar mais, você vai tirar!*

*Mas eu não falei quanto ainda, tem que ficar com os sete na mão.*

*Você misturou YH! Cadê os sete lápis na mão? Segura sete lápis na mão! Oh, o sinalzinho de menos, este sinalzinho, você vai tirar, da sua mão, dois lápis.*

[A professora escreve o sinal de menos no quadro ao lado do número sete, depois coloca o número dois:  $7-2=$ ]

*Agora conta para ver com quantos ficou. Conta, quantos ficou?*

(36) ALUNOS: *Cinco!*

(37) PROFESSORA: *Cinco! Tá certo! Isso! Agora mistura de novo os dez lápis. Não bata o lápis na mesa! Oh, você tem...*

[A professora apaga o quadro e nele escreve o número dez]

(38) YH: *Dez ou dois?*

(39) PROFESSORA: *Quantos lápis você tem na mão?*

(40) ALUNOS: *Dez!*

(41) PROFESSORA: *Dez! IG, não bata.*

(42) IS: *Ô tia, não é dez, é cinco.*

(43) PROFESSORA: *Não, quero dez lápis na mão.*

[Os alunos fazem a contagem dos dez lápis]

*Dez lápis na mão... Vocês têm dez lápis na mão?*

(44) ALUNOS: *Sim!*

(45) PROFESSORA: *Agora, desses dez, eu quero que você tire e guarde na bolsinha sete lápis. Tira sete e guarda.*

[A professora escreve o número sete no quadro, enquanto os alunos fazem a contagem]

(46) MA: *Assim, tia?*

(47) KW: *Tia, tirei sete.*

[A professora passa e mesa em mesa conferindo se o resultado obtido pelos alunos estava correto]

(48) PROFESSORA: *Quantos lápis sobraram AS?*

(49) AS: *Quatro!*

(50) PROFESSORA: *Errou! Quantos lápis, LU?*

(51) LU: *Três.*

(52) PROFESSORA: *Acertou!*

(53) YH: *Cinco.*

(54) PROFESSORA: *Errou.*

(55) AN: *Três.*

(56) PROFESSORA: *Sobraram três, acertou!*

(57) LA: *Três.*

(58) PROFESSORA: *Ham?*

(59) LA: *Três!*

(60) PROFESSORA: *Três, acertou!*

[A professora escreve o resultado da conta no quadro, permanecendo da seguinte forma:  $10-7=3$ ]

*Quantos sobraram? Três. Três, certinho! Agora, podem guardar os lápis.*

A matemática está presente no cotidiano da criança ainda que ela não tenha consciência desse feito. De acordo com Silva (2010), está presente em diversas atividades que se desenvolve, desde as mais simples até as mais complexas, por exemplo, ao classificar objetos, ao identificar quantidades, ao localizar eventos no espaço e no tempo, ao reconhecer noções de grandeza, etc. Todavia, após a inserção da criança na educação infantil, inicia-se a apropriação dos conhecimentos matemáticos de forma sistematizada.

Neste episódio, a professora desafiou os alunos a resolverem problemas matemáticos tendo como apoio o material concreto, no caso os próprios lápis de colorir. A solicitação para que pegassem os lápis veio logo no turno 1, porém sem explicar, inicialmente, para que os usariam. Neste momento, a docente lembrou que os alunos costumam mexer constantemente nos lápis e, por isto, optou por utilizá-los na atividade. Assim, percebemos que, por ser um instrumento do processo de aprendizado e usá-los com frequência no dia a dia, acaba sendo algo que chama a atenção dos alunos e com os quais gostam de lidar

Ainda no mesmo turno, a professora pediu que pegassem todos os lápis de dentro do estojo, mas, ao visualizar IS cumprindo exatamente sua orientação disse que não queria todos, mas só um pouquinho. Estas variações nos dizeres da professora acabam por confundir os alunos, prova desta afirmativa é o questionamento de IG no turno seguinte (2), perguntando se são todos os lápis. As variações na forma de orientar continuaram quando ela fez uso da palavra “*punhado*”. Diante disso, percebeu-se que os alunos não conseguiram compreender a quantidade desejada pela professora.

Dessa forma, a professora passou a fazer uma seleção nos turnos 3 e 7, pedindo que excluíssem algumas possibilidades, como os lápis pequenos e os lápis de cera, ou seja, permaneceriam os lápis grandes que fossem de cor, bem como definiu a quantidade dez. Quando os alunos tiveram a informação de que precisavam: a quantidade específica que deveriam pegar de dentro do estojo, suas dúvidas desapareceram. Portanto, com a explicação do porquê de serem especificamente

lápiz grandes e de cor (para que pudessem segurar nas mãos) e a definição da devida quantidade, veio a construção do sentido pelos alunos.

Como já foi pontuado anteriormente, Charlot (2000) assevera que, durante a atividade de ensino, é preciso que haja mobilização do aluno, ou seja, este tem de interessar-se para que se aproprie do conhecimento científico passado pelo professor. Entretanto, para que isso aconteça, a situação precisa trazer algum sentido para a criança. Sendo assim, o ensino da matemática na educação infantil não pode acontecer de forma esporádica, espontaneísta e casual, é preciso fazer com que os alunos o reconheçam como algo que faz parte da vida, incitar neles o desejo de aprender e não os afastar por meio de conhecimentos distantes do plano em que se encontram.

Assim, enquanto os alunos faziam a contagem, a professora passava de mesa em mesa observando se estavam selecionando os lápis segundo sua última orientação (turno 11). Caso estivessem fazendo algo diferente do solicitado, apontava o erro e solicitava que corrigissem, como fez com KA que havia separado nove lápis ao invés de dez. Porém a professora se preocupou em informar que estava faltando um lápis, mas em nenhum momento questionou o aluno ou pediu que ele mesmo contasse para ver se estava com a quantidade correta.

A partir de então, ao longo do episódio, foram propostos seis cálculos diferentes que envolviam operações de adição, subtração e divisão. Nos turnos 12 a 14, foi solicitada uma divisão, em que os alunos tiveram de separar, igualmente, dez lápis em suas mãos, deixando cinco em cada uma, isto é,  $10:2=5$ . O segundo, terceiro e quarto cálculos abrangiam a adição, nos quais fizeram  $5+5=10$  (turnos 14 a 18),  $3+2=5$  (turnos 20 a 29) e  $5+2=7$  (turno 30 a 34). Por fim, o quinto e o sexto cálculos tratavam-se de subtrações, dentre as quais realizaram  $7-2=5$  (turno 35 a 37) e  $10-7=3$  (turno 37 a 60).

Durante todos esses processos, os alunos faziam suas tentativas e a professora passava conferindo os resultados um por um. É importante ressaltar esta atitude de averiguar se os alunos estavam fazendo da forma correta, porque este cuidado faz com que equívocos no resultado dos cálculos sejam evitados, além de dar segurança aos alunos em suas tentativas, como podemos observar nos turnos 11 e 30.

Ao longo do episódio, vemos que a professora propôs os cálculos de duas maneiras diferentes: por meio da oralidade e pelas notações matemáticas expostas

na lousa. Tomemos como exemplo o quarto exercício no turno 30, no qual a professora solicitou que pegassem cinco lápis e juntassem com mais dois, assim, registrou-o no quadro da seguinte forma  $5+2=$ . Conforme podemos observar, primeiramente, os elementos que constituíam o cálculo foram expressos por palavras e, depois, foram registrados no quadro. Assim escreveu os numerais e os sinais de mais, menos e igual, como podemos conferir nos turnos 24, 30, 35, 37, 45 e (60), com exceção da operação de divisão.

Luria (2001, apud MARTINS, 2013) observou que as crianças pré-escolares podem realizar operações simples de adição, subtração e divisão, sendo que suas possibilidades de resolução são amplas. Orientados por esta assertiva, é preciso desafiar os alunos a resolverem situações problemas que envolvam cálculos, de modo a estimular o raciocínio lógico matemático.

Estas estratégias são válidas, desde que sejam devidamente explicitadas, fato que não ocorreu no primeiro, no segundo, terceiro, quarto e sexto cálculos. Somente no turno 35, quando propôs o quinto cálculo ( $7-2=5$ ) a professora fez uma relação entre a oralidade com o significado da palavra *menos* e a notação matemática ao explicar que o sinal de menos registrado no quadro significava que deveriam retirar lápis das mãos. Assim, percebemos que, no encaminhamento de cada exercício, a professora deixou os alunos fazerem suas tentativas livremente, sem abrir espaço para explicações, discussões e construções coletivas, isto é, em nenhum momento orientou reflexões juntamente com os alunos e possibilitou a eles dialogarem entre si.

Claro que não podemos negar a importância do cuidado em registrar os elementos que compõem os problemas matemáticos – números e sinais – no quadro, ao fazer isto a professora oportunizou que os alunos os percebessem, além de facilitar a relação entre os números e suas devidas quantidades. Mas seria necessário que explicações sobre cada um deles fossem feitas.

Embora a proposição de atividade da professora tenha sido diferenciada, talvez a ausência de explicações e de elaborações coletivas tenha sido a responsável por confusões naqueles alunos que não acompanhavam o ritmo proposto pela professora quando estava construindo o cálculo. Por exemplo, no turno 38, enquanto a professora já estava propondo um novo cálculo ( $10-7$ ) e pedindo que pegassem dez lápis na mão, YH ainda estava com seu raciocínio no cálculo anterior ( $7-2=5$ ), por isso questionou se era para pegar dez ou dois lápis. Na mesma situação estava IS, no turno 42, que afirmou não ser dez, mas sim cinco. As falas dessas alunas demonstram que elas não

estavam acompanhando o processo de ensino no mesmo ritmo dos demais, as quais foram ignoradas pela professora que estava mais atenta àqueles que conseguiam acompanhá-la e desenvolver o proposto.

Para Macedo e Moraes (2013), os números têm de ser trabalhados de modo que demonstrem certas relações. Afinal,

O processo de apropriação da linguagem matemática deve se iniciar pelas relações entre o controle de quantidades, no qual as crianças possam utilizar os signos externos para a resolução das situações problemas; em seguida, passa a utilizar outras formas de expressão de suas ideias, como, por exemplo, a linguagem pictórica, em que se utiliza de desenhos até chegar às formas mais elaboradas e aos registros abstratos produzidos pelo homem, como os números (MORAES, 2010, p. 104, apud MACEDO; MORAES, 2013, não paginado).

Os alunos começaram pela contagem dos dez lápis e, depois, tinham que contar segundo a proposição dos cálculos. Vale ressaltar que o movimento de contagem é um processo complexo, significado vagarosamente pela criança, portanto, é preciso envolvê-la em situações em que se faça presente a contagem de objetos, imagens, entre outros elementos, de modo que possa relacionar o numeral com sua respectiva quantidade. É indiscutível, portanto, que o material concreto é um grande aliado dos alunos na resolução de problemas matemáticos, porque os estimula a pensarem, permitindo que façam a correspondência um a um, contando de acordo com a sequência numérica, uma vez que contam cada objeto por vez, não podendo pular e nem ser contado duas vezes. Além disso, faz com que percebam que o último número contado se refere à quantidade total de elementos do conjunto.

Um detalhe interessante, a ser destacado neste episódio, refere-se à perspectiva dos alunos com relação à noção de grandezas. Isso porque a expressão *mais maior* apareceu duas vezes, primeiramente na fala de KW no turno 4 e, depois, na de AS no turno 8. Vemos que alunos ainda não se apropriaram deste conceito, estão no processo, por isto é comum aparecerem expressões deste tipo, mas que devem ser corrigidas e explicadas pelos adultos que os cercam, no caso, a professora, de modo que ampliem seus conhecimentos tanto acerca desta informação quanto dos modos de falar e se expressar. A professora corrigiu-os, no turno 9, afirmando que o modo correto de falar é apenas *maior*, todavia esta fala foi tão rápida em meio aos

demais comentários e explicações que os alunos nem se deram conta sobre o que a professora estava falando. Assim, a explicação ficou perdida no espaço e no tempo.

Outro aspecto a ser considerado é que a proposta de fazerem a atividade usando os lápis de colorir causou tamanha euforia nos alunos que eles passaram a conversar uns com outros sobre. No turno 12, a professora colocou a atividade como uma brincadeira, de modo que pudesse obter toda a atenção possível deles, já que, por se tratar de uma brincadeira, prestariam mais atenção. Todavia observamos que foi difícil para a docente fazer com que os alunos se concentrassem na atividade, para que pudessem realizá-la segundo os objetivos planejados e deixassem de lado a mera brincadeira com os lápis. Por isso, várias vezes percebemos a professora chamando a atenção dos alunos, como no turno 12 com MI, no (32) com NI e no (41) com Igor, que estavam brincando de bater os lápis na mesa, e no (33) com MA e AS, que estavam em pé conversando.

Diante da movimentação, a professora pegou, por duas vezes, um apito e assoprou-o, solicitando que todos ficassem em silêncio, observado nos turnos 11 e (32). Esta ação acontece toda vez que os alunos estão agitados e, sem precisar falar nada, ao ouvir o som do apito, eles já sabem que devem se aquietar. Constatamos que toda vez que a professora pega o apito, antes mesmo de assoprá-lo, os alunos já se intimidam, tapam os ouvidos e ficam quietos.

Para os alunos, a atividade de matemática realizada foi algo diferenciado do que costumam fazer, talvez isso justifique a euforia deles. Sendo assim, percebemos que, para muitos, a atividade não teve sentido nenhum, por isso não eram capazes de se concentrar. Além disso, ainda que dominem a contagem de zero a dez, alguns tiveram dificuldade em realizar o que foi solicitado, fazendo com que a professora tivesse de ir constantemente até as mesas para conferir se estavam fazendo corretamente.

#### **4.10 Episódio 9 - “Porque é uma história e essa história terminou feliz!”**

(24/11/2014)

Este episódio também faz parte da sequência didática relacionada ao tema “De olho nos bichos”, presente na apostila utilizada pelos alunos. A atividade, de acordo com Stival (2012b), oportuniza aos alunos conhecerem o gênero poema e tem como objetivo explorar o jogo de palavras presentes no texto, no qual elas assumem

diferentes significados. Introduz, dentro do conteúdo mais amplo, animais, o conteúdo específico acerca dos animais de estimação. Assim, conta a história de um animal de estimação, o cachorro, envolvendo situações de leitura, análise e discussão. Seu desenvolvimento percorreu as seguintes etapas: primeiramente, a professora fez a leitura do poema em voz alta enquanto os alunos ouviam-na; depois, retomou verso por verso, explicando cada um deles, bem como as expressões e gírias usadas pelo autor. Por fim, fez uma recapitulação da história contada no poema por meio de questionamentos aos alunos.

Havia onze alunos na sala, um sentado sozinho e os demais em duplas. Em todos os momentos, de leitura e explicações, a turma demonstrou grande interesse pela história, o que fez com que todos prestassem atenção, interagissem com a professora e ficassem mobilizados, além de se divertirem com algumas expressões trazidas pelo poema. A seguir as transcrições do episódio:

(1) PROFESSORA: *Oh pessoal, hoje nós vamos fazer a leitura de um poema, mais um poema. Olha que legal!*

[A professora lê o título do poema]

Oh: *Um cachorro. Nós estamos falando de animais e, como vocês estão loucos para ver essa parte, então, hoje, eu resolvi colocar. Oh, um cachorro. Prestem atenção.*

(2) YH: *É o do cachorrinho.*

(3) PROFESSORA [Inicia a leitura]: *Um cachorro do morro desceu pedindo socorro. Olha o que que o cachorro disse: Se não cuidarem de mim, aí eu morro. Se me pegarem virando lixo, nem me lixo. Se vierem com pontapé, dou no pé [risos].*

(4) YH: *Vai correr.*

(5) PROFESSORA: *Mas, daí, o cachorro do morro encontrou dona Socorro [risos] e veio banho e veio a boia. Muito grato por todo lado, um bom lugar para dormir e muita razão para sorrir. E era uma vez um cachorro do morro [risos].*

A seguir, a página da apostila que contém o poema:

Figura 28 – Atividade página 37 da apostila do volume IV

LEIA, COM SEU PROFESSOR, O POEMA ABAIXO E, DEPOIS, ILUSTRE-O COMO PREFERIR:

**UM CACHORRO**

<p>UM CACHORRO DO MORRO DESCEU PEDINDO SOCORRO: - SE NÃO CUIDAREM DE MIM, AI, EU MORRO! SE ME PEGAREM VIRANDO LIXO, NEM ME LIXO. SE VIEREM COM PONTAPÉ, DOU NO PÉ.</p>	<p>MAS AÍ O CACHORRO DO MORRO ENCONTROU DONA SOCORRO. E VEIO BANHO E VEIO A BOIA, MUITO AGRADO POR TODO LADO, UM BOM LUGAR PRA DORMIR E MUITA RAZÃO PRA SORRIR.  E ERA UMA VEZ UM CACHORRO DO MORRO...</p>
--	--

JOSÉ, Elias. De olho nos bichos. São Paulo: FTD, 2003. p. 41.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• POR QUE O CACHORRO "PEDIU" SOCORRO?</li> <li>• POR QUE ELE DISSE "NEM ME LIXO"? E "DOU NO PÉ"?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• VOCÊ JÁ VIU ALGUÉM MALTRATANDO ANIMAIS?</li> <li>• QUEM O CACHORRO ENCONTROU?</li> </ul>
--	---

**Grupo 5 - Volume 4** 37

Fonte: STIVAL (2012b)

(6) LU: *Conta de novo?*

(7) PROFESSORA: *Oh, eu vou explicar o poema, preste atenção. Este poema, ele quer dizer o seguinte: que, por exemplo, lá em São Paulo existem pessoas que moram num lugar lá que você olha assim e é um morro e nesse morro tem muitas casas. Quem que já viu na televisão quando mostra, assim, aquelas casas naqueles morros, você só vê casa, casa. Olhando parece uma casa em cima da outra, uma casa em cima da outra.*

(8) AP: *Mas é uma casa em cima da outra.*

(9) PROFESSORA: *É, né? Você já viu AP, lá aonde a sua irmã mora em São Paulo?*

(10) LU: *Uma casa em cima da outra é prédio.*

(11) PROFESSORA: *Mas é assim, não é que é uma casa em cima da outra, fica tão pertinho uma casa da outra que você olha de longe, dá a impressão que uma casa está me cima da outra. Porque São Paulo é uma cidade tão grande, mas tão grande, e não estava mais tendo lugar para construir casa, então o povo começou a construção nesses lugares. Então, ficou: Olha, a casa do morro. Lá em São Paulo, tem muito disso. Então, esse poema está falando... E lá nesses lugares também tem animais, porque as pessoas gostam de animaizinhos domésticos: gato, cachorro, né? Então, olha o que que fala o poema.*

(12) KW: *Fala de novo?*

(13) PROFESSORA: *Eu vou explicar o que que está falando o poema. Oh, um cachorro do morro, então quer dizer que o cachorro morava no morro.*

(14) KW: *Tia, fala de novo?*

(15) PROFESSORA: *Desceu pedindo socorro [risos], olha o que o cachorro disse: Se não cuidarem de mim, aí eu morro. Por quê? Se não cuidarem de mim? Se não derem comida para ele, se não derem água, o que que vai acontecer?*

(16) ALUNOS [com tom de piedade]: *Vai morrer.*

(17) PROFESSORA: *Vai ficar com fome, ele vai ficar com sede.*

- (18) YH: *E vai morrer.*
- (19) PROFESSORA: *Oh, se me pegarem virando lixo, por quê? Porque quando o cãozinho tem fome, o que que ele faz? Ele vai no lixo fuçar, vê se acha alguma coisa para comer. E as mulheres gostam que cachorro vira o lixo?*
- (20) ALUNOS: *Não!*
- (21) PROFESSORA: *Não, porque aí vai sujar a calçada, vai sujar a frente da casa delas.*
- (22) TH: *Vai sujar a rua.*
- (23) PROFESSORA: *Ninguém gosta que o cachorro mexa no lixo para virar bagunça.*
- [Os alunos falam todos juntos, não sendo possível a compreensão]  
*Então, só que o cachorro disse oh: nem me lixo, quer dizer, não estou nem aí se eu revirar o lixo, se eu deixar bagunça. Depois, oh, se virem eu mexer no lixo vão me dar um pontapé, quer dizer, um chute. Muita gente faz isso, vê o cãozinho mexendo no lixo, derrubando o lixo, fuçando e com as patinhas ele rasga a sacolinha do lixo, para ver se tem alguma coisa para comer, porque o cãozinho tem...*
- (24) TODOS: *fome!*
- (25) PROFESSORA: *Aí ele disse: Eu dou no pé. O que que é dar no pé?*
- (26) ALUNOS: *Correr.*
- (27) PROFESSORA: *Ah, aprenderam, né? Correr, ir embora.*
- [LA faz um gesto como se estivesse correndo, porém, parada no lugar]
- (28) LA: *Assim oh.*
- (29) PROFESSORA: *Mas, aí, o cachorro do morro encontrou Dona Socorro. Socorro é o nome de uma mulher que viu o cãozinho revirar o lixo e ela ficou com dó, pegou o cãozinho e levou...*
- (30) YH [com tom de entusiasmo]: *pra casa.*
- (31) PROFESSORA: *...para a casa dela.*
- (32) YH: *E deu um banhinho.*
- (33) PROFESSORA: *Lá ela deu um banho, ela deu boia. O que é boia?*
- (34) ALUNOS: *Comida.*
- (35) PROFESSORA: *Comida. O cãozinho ficou muito grato, ele tinha até um lugar para dormir e muita razão para sorrir, para ficar feliz. E era uma vez um cachorro do morro. Por que era uma vez um cachorro do morro?*
- (36) AS: *Porque é uma história.*
- (37) PROFESSORA: *Porque é uma história e essa história terminou feliz, porque a mulher que se chama Dona Socorro levou o cãozinho para a casa dela. O que que a Dona Socorro fez?*
- (38) CA: *Levou ele.*
- (39) PROFESSORA: *Cuidou dele, não é mesmo?*
- (40) CA: *Levou ele para casa e deu comida, deu banho.*
- (41) PROFESSORA: *Isso! Olha que legal. Agora, fala para mim, por que o cachorro pediu socorro?*
- (42) YHAMSIM: *Por causa que ele estava sozinho.*
- (43) PROFESSORA: *Por que LU? Por que que o cachorro pediu socorro?*
- (44) LU: *Porque ele tava sem comida, sem água.*
- (45) PROFESSORA: *Muito bem, ele estava sem comida, sem água. Tem que prestar atenção. Por que ele disse: Nem me lixo e dou no pé?*
- (46) YH: *Se não ele vai fuçar no lixo, vai esparramar tudo.*
- (47) PROFESSORA: *Ele ligava porque ele tava mexendo no lixo?*

- (48) ALUNOS: *Não!*
- (49) PROFESSORA: *Mas e se alguém via ele, ia fazer o quê?*
- (50) ALUNOS: *Chutar.*
- (51) PROFESSORA: *E é legal chutar os bichinhos, os animais?*
- (52) ALUNOS: *Não!*
- (53) PROFESSORA: *Você já viu alguém maltratar algum animalzinho?*
- (54) YH: *Não!*
- (55) PROFESSORA: *Não?*
- (56) LU: *Eu sim.*
- (57) PROFESSORA: *Você?*
- (58) LU: *É que um dia o cachorro estava mexendo no lixo da vizinha, ela pegou o cachorro e jogou.*
- (59) PROFESSORA: *Ahhh, o LU já viu a vizinha maltratar o cachorrinho. Olha, então, é claro que a gente não pode, é como eu já disse, você precisa ter a responsabilidade seguinte: Se você pretende ter um animalzinho de estimação, se você pegar o animalzinho, você não pode maltratá-lo, por quê? Você tem que dar amor, você tem que dar carinho, você tem que dar... E cuidar implica tudo, tem que alimentar, tem que dar água, tem que dar banhinho. Agora, se você acha que você não vai conseguir cuidar, então, não pode assumir a responsabilidade de cuidar de um animalzinho, porque os maus tratos são tantos que acabou virando crime. Se alguém maltratar um animal é crime, é perigoso até ir preso. Agora, neste textinho aqui, esse cachorrinho do morro encontrou quem?*
- (60) ALUNOS: *Um dono.*
- (61) PROFESSORA: *Um dono, uma mulher. Quem lembra o nome dela?*
- (62) ALUNOS: *Socorro.*
- (63) PROFESSORA: *Isso. Ela fez uma boa ação?*
- (64) ALUNOS: *Sim! Fez!*
- (65) PROFESSORA: *Fez. Ela pegou o cachorrinho que estava no morro, perdido, com fome, com sede. E ela levou para onde?*
- (66) ALUNOS: *Para casa.*
- (67) PROFESSORA: *Para a casa dela...*
- (68) YH: *Pra cuidar.*
- (69) PROFESSORA: *Ela deu comida, ela deu banho, ela deu um lugarzinho legal para ele. E ele ficou feliz ou triste?*
- (70) ALUNOS: *Feliz!*
- (71) PROFESSORA: *Feliz.*
- (72) CA: *Que lugar que ela pôs pra ele dormir?*
- (73) PROFESSORA: *Ai, isso eu não sei.*
- (74) YH: *Ô tia, hoje nós vai destacar o cachorrinho?*
- (75) PROFESSORA: *Eu não sei se esse poema tem no cdzinho, eu vou dar uma olhadinha pra ver.*
- (76) KW: *Tia.*
- (77) PROFESSORA: *Oi?*
- (78) KW: *Você sabia que o meu loro, a gente solta ele, ele vai embora e, depois, ele volta?*
- (79) PROFESSORA: *Ele vai embora e depois ele volta?*
- (80) KW: *É. Ele vai passear um pouquinho sozinho, voando e, depois, ele volta.*

Este episódio traz a apresentação e discussão do poema “Um Cachorro” de Elias José, que conta a história de um cachorro que vivia abandonado nas ruas e que fora adotado por uma mulher. Claramente, ele nos mostra um contexto social específico: as favelas brasileiras, denominadas pelo autor de “morro”, isso porque refere-se a um conjunto de residências populares construídas precariamente e sem nenhum tipo de infraestrutura nas encostas dos morros. É claro que esta colocação não nos permite afirmar que o autor viva dentro desta realidade, mas que é algo comum na sociedade em que vivemos, visto que este tipo de moradia, historicamente, tem se espalhado Brasil afora.

Após fazer a leitura do poema, a professora iniciou uma explicação verso por verso, visando compartilhar os sentidos que ela produziu em relação ao texto. Percebemos que, logo de início, elucidou o espaço em que a história se passa, dando descrições de como é construído e organizado, mas sem utilizar em nenhum momento o termo “favela”. Explicou que se tratava de um morro no qual as casas são feitas muito próximas, dando a impressão equivocada de que estão uma em cima das outras, conforme podemos observar nos turnos 7, 8 e 9.

Diante desta colocação da professora, LU acionou seu conhecimento acerca da realidade cotidiana em que vive e afirmou que uma casa em cima da outra não se trata de morro, mas sim de um prédio (turno 10). A professora, de imediato, tentou reverter a situação que decorreu e fez explicações mais claras, conforme observamos no turno 11, de que as casas ficam tão próximas que se tem a impressão que estão uma em cima da outra. Para aqueles que não possuíam esta representação visual, a explicação da professora talvez não faria sentido, uma vez que poderiam imaginar qualquer coisa, não necessariamente uma favela como era, de fato, do que se tratava. Mas, para os que já conhecem esta realidade, a colocação é completamente desprovida de sentido, como foi o caso de LU. Então, diante da dificuldade de chegar a uma definição de favela, a professora acabou por desistir da explicação e mudar o foco da discussão no turno 13. Diante disso, notamos que os alunos apresentaram uma compreensão muito interessante acerca do que a professora colocou, mas ao deparar com o inesperado advindo da fala das crianças, ao invés de explorar, ela acaba por desistir do processo e abortar a missão.

Contudo, ainda nesta discussão, entre os turnos 7 a 11, a professora pontuou que esta é uma realidade típica da cidade de São Paulo, à medida que, segundo ela, a cidade foi crescendo, não havia mais lugar para construção de casas, por isso as

peças optaram por viver em morros. Ora, vemos outras duas afirmações equivocadas na fala da professora. A primeira é que esta realidade não está presente apenas na cidade de São Paulo, faz parte da paisagem de diversas cidades brasileiras. E, a segunda, que não se trata de falta de espaço para construção, mas sim de condições sociais e econômicas, já que as favelas representam a expressão viva das desigualdades e da exclusão social. As famílias que habitam essas regiões são de baixa renda, desfavorecidas e que, provavelmente, não tiveram a oportunidade de conseguir o próprio chão para morar, tendo de improvisar em qualquer terreno vazio que fosse encontrado, que, geralmente, são morros nas margens de rios, córregos ou mangues.

Logo, o “cachorro do morro” também estava presente nesta realidade, e prestes a morrer por viver abandonado, até que uma mulher o adotou e levou-o para casa, dando-lhe banho, comida e moradia. A entonação usada pela professora, ao ler e explicar o poema, provocou nos alunos, primeiramente, um sentimento de piedade, fazendo com que se sensibilizassem com a triste situação do animal (turnos 15 a 18). Provocou também sentimento de alegria e satisfação quando falou da adoção, conforme podemos observar nos turnos 29 a 32.

Enfim, diante dessas colocações, podemos perceber o quanto as palavras de um poema podem estar carregadas de significado e de reflexão, sendo importante discutir com os alunos, de modo a ampliar o conhecimento acerca das diversas realidades presentes no mundo, e não somente aquela em que se encontram inseridos.

Outra questão importante que se refere aos poemas, e que já vimos anteriormente, é a tríade: tema – estrutura composicional – estilo, formulada por Bakhtin. De acordo com Perfeito e Vedovato (2011), ao pensarmos o poema segundo este tripé, percebemos que este gênero possui um tema variável, isto é, a depender do objetivo do autor; na construção composicional temos o modo como os versos, estrofes e rimas são organizados e apresentados ou ainda a metrificacão; e, por fim, o estilo é representado pelas figuras de linguagem e pensamento, nas quais há uma forte presença de estratos fonéticos/efeitos sonoros da linguagem, além da preocupação com a construção visual.

No episódio, vemos que o tema é a vida do animal, o cachorro, em uma realidade de pobreza, amplamente abordado pela professora, que se preocupou em explicar cada verso do poema. Apesar desse cuidado, em nenhum momento foi feita

uma alusão à construção composicional e ao estilo do poema, isto é, à forma como os versos e as estrofes estavam organizados, o uso das rimas, etc., o foco residiu apenas na discussão sobre a história que o poema visava contar.

No trabalho cotidiano com os alunos da educação infantil, geralmente, o uso da poesia tem por finalidade a aquisição da leitura e da escrita, ou abordar datas comemorativas como, por exemplo, 7 de setembro, proclamação da república, dia das mães ou dos pais, festa junina, natal, entre tantas outras previstas no calendário nacional e até internacional. Desse modo, sua função social acaba sendo convertida como meio para fortalecer as relações familiares, patrióticas e eclesiais, visando à formação do indivíduo para sua adaptação passiva à estrutura estabelecida pela sociedade.

Vemos no episódio que, ao apresentar as expressões trazidas pelo poema, a professora questionou os alunos se sabiam do que tratavam, contudo, geralmente as perguntas eram claras e diretas, e como os alunos já sabiam o que responder, as respostas vinham na mesma altura (claras e diretas). Como exemplo, temos os turnos 25 e 26, quando questionou o que significava a expressão “dar no pé”, estratégia que se sucedeu ao longo do episódio.

Após fazer a leitura e a explicação do poema, a professora dedicou-se em questionar os alunos com base nas questões trazidas pela apostila. Claro que tais questões possibilitam um momento de troca de informações entre todos, mas muitas vezes são meras perguntas interpretativas, com respostas óbvias que nada acrescentam em termos de conhecimento, conforme podemos observar entre os turnos 37 a 52, ou, ainda, entre os turnos 59 a 71.

Não se pode perder de vista que é importante trazer questionamentos que ampliem os horizontes dos alunos, que tragam novos significados. Apesar de usar as questões propostas na apostila, havia uma que proporcionaria tais possibilidades, questionava os alunos sobre a vivência deles e acrescentava informações sobre ela. Nos turnos 53 a 59, a professora questionou se alguém já havia visto um animal sendo maltratado, LU contou uma situação e imediatamente a professora acrescentou que maltratar animais é considerado crime e pode levar à cadeia.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à necessidade de valorização da dialogicidade, ao fazer questionamentos aos alunos, muitas vezes o diálogo não era construído. Como constatamos no turno 59, a professora faz perguntas, mas ela mesma responde, não espera os alunos trazerem suas contribuições. Além disso,

quando as interferências dos alunos estão fora do objetivo específico da discussão, a fala simplesmente é ignorada, isto é, a professora não leva em consideração os dizeres dos alunos. Isso é nítido entre os turnos 78 a 80.

Passemos, agora, para a análise das múltiplas significações da palavra e o uso de expressões na linguagem, que permitiria enriquecer o vocabulário dos alunos e conhecer, vivenciando, diversos tipos de uso da língua.

Já foi destacado na fundamentação teórica que as crianças vão se apropriando das palavras que são pronunciadas em seu meio social pelo contato com diferentes pessoas que assumem diferentes posições sociais, assim, é pela palavra do outro que apreendem a respeito da realidade, pelas significações produzidas no processo interativo. Todavia, conforme já vimos anteriormente, é preciso atentar para o fato de que, assim como os discursos, os textos escritos emergem de situações concretas, dialógicas ou de tentativas de esclarecimento de sentimentos, sendo marcados por significações diversas (FIORIN, 2006). Por isso, em todo texto lido/trabalhado com os alunos, são produzidos sentidos que podem se transformarem objeto de reflexão.

O poema apresentado no episódio, permitia explorar o jogo de palavras criado pelo autor, no qual elas assumem diferentes significados. Como podemos observar, logo no primeiro verso, aparece a palavra “morro”, que representa um espaço definido por elevação de terreno, tal como é conhecido na geografia, porém, no quarto verso a mesma palavra aparece significando o verbo “morrer”. Essa mudança de significado também é evidente na palavra “socorro”, em que, no segundo verso, refere-se à solicitação de ajuda e, no décimo verso, trata-se de um nome próprio. Outro exemplo encontra-se no quinto verso, no qual aparece a palavra “lixo”, designando resíduos e, no sexto, a expressão “nem me lixo”, cujo sentido está voltado para a ação de não se preocupar. Por fim, aparece a palavra “boia”, no décimo primeiro verso, que foi utilizada no sentido de comida, refeição, mas que também pode representar objetos flutuantes (não apresentados no poema).

As mudanças de sentido evidenciadas indicam o quanto uma palavra pode ser polissêmica, portanto, trazer e explorar esta característica da palavra com os alunos permite enriquecer o seu universo vocabular, além de possibilitar o contato e o conhecimento de outras realidades. Afinal, muitas expressões podem ser típicas de uma determinada região, mas não fazer parte da realidade de outras, como é o caso da palavra girar que, em alguns estados brasileiros, é substituída pela palavra arrodar. A inserção do mundo real na poesia faz com que o poeta traga o contexto

no qual está inserido para dentro da mesma, prova disso é a palavra “boia” significando comida, que pode ser entendida por todos em uma determinada região e pode não significar nada para a população de outra região.

Estas questões, contudo, em nenhum momento foram exploradas pela professora para que os alunos se apropriassem deste tipo de conhecimento. Apesar de o poema ser rico em diferentes significados para as mesmas palavras, observamos que a professora não os explorou de modo que os alunos pudessem ser alertados para estas questões, isto é, que se tratava de palavras que possuíam a mesma escrita, mas tinham sentidos, significados diferentes. Ela deu os sentidos prontos de cada palavra, quando poderia ter explorado o sentido para eles, construindo elaborações coletivas. E quando os alunos entrecortavam o sentido dado para apresentar o deles, era feito o juízo de valor: isso sim, isso não, isso está certo, isso está errado, como quando discutiram o sentido de morro (turnos 7 a 11). Toda a discussão girou em torno da contação e explicação da história trazida pelo poema, relegando ao esquecimento o gênero desse texto. Um exemplo desta ausência está na exposição da palavra “socorro” no turno 29. Vemos que de nada adianta o professor ter em mãos um material extraordinário e não explorá-lo em suas múltiplas facetas.

Um trabalho nesta perspectiva contribuiria para o enriquecimento do conhecimento das diversas comunidades que formam o povo brasileiro com suas peculiaridades, inclusive linguísticas, que compõem o que se denomina português do Brasil.

Outro aspecto foi o uso de expressões cotidianas, com as quais os alunos até se divertiram ao ouvirem-nas, tais como “nem me lixo” e “dou no pé”. Podemos perceber no trecho entre os turnos 25 a 28 que uma dessas expressões já era conhecida pelos alunos, visto que, de imediato, disseram o que significava. Isso aconteceu, porque, em uma atividade anterior, este termo havia aparecido e a professora o explicara, diferentemente do que aconteceu com a expressão “nem me lixo” nos turnos 45 a 48. A aluna YH até fez uma observação do que poderia se tratar, mas não foi feliz. A professora, por sua vez, não fez grandes explicações, apenas disse, por meio de uma pergunta, que o cachorro não se importava por estar revirando o lixo.

Aqui, é apresentada uma questão fundamental que diz respeito ao uso coloquial da língua, em que se descortina todo um universo de criação de palavras, expressões que, pouco a pouco, vão sendo incorporadas no sistema de nossa língua,

mas que nascem fora dele, reconfigurando toda a problemática do ensino da língua portuguesa na escola, conforme discutem, há tempos, muitos autores, como, por exemplo: Geraldi (2010), Smolka (2012), Britto (1997), dentre outros.

Enfim, notamos que os alunos desta turma gostavam de trabalhar com poemas. Embora a professora tenha optado por apresentá-lo da forma mais simples, lendo e explicando verso por verso, eles demonstraram encantamento, interagiram, riram, brincaram e se divertiram com as discussões travadas.

#### **4.11 Episódio 10 - “No meu sítio, o meu pai está matando muito pintinho”** (26/11/2014)

Tal episódio faz parte de uma sequência didática denominada “De olho nos bichos”, que compõe a apostila dos alunos. De acordo com a autora do material, (STIVAL, 2012b), a unidade tem como objetivo apresentar aos alunos as características e o habitat de alguns animais de modo a contribuir para a preservação desses seres vivos. Sob este cenário, trata-se de uma aula de aprofundamento acerca da temática, cujo conteúdo principal refere-se a animais ameaçados de extinção. A autora informa que a atividade possibilita aos alunos conhecerem alguns animais em extinção e discutirem quais os cuidados específicos que se deve ter com eles, objetivando ampliar a relação com a natureza para preservá-la.

No seu encaminhamento, a atividade envolve situações de pesquisa, em que os alunos terão de pesquisar animais ameaçados de extinção, bem como registrar seus nomes na apostila. Sua realização constituiu-se das seguintes etapas: inicialmente, a professora propôs que fizessem uma leitura do alfabeto, explicando que as letras são extremamente importantes, porque precisamos delas para escrever qualquer palavra, tais como nome de pessoas, objetos, etc..; depois, foi mostrando letra por letra, aleatoriamente, e perguntando aos alunos de qual se tratava, bem como palavras que se iniciavam com a mesma; logo após, anunciou que trabalhariam em uma atividade da apostila sobre os animais que encontram-se em extinção. Para tanto, explicou os conceitos de espécie e extinção; apresentou e escreveu no quadro uma lista com os nomes desses animais, explicando as características de cada um e abrindo espaço para a leitura da lista por parte dos alunos. Em seguida, fez a leitura do enunciado da atividade e explicou o que nela deveria de ser feito; distribuiu as apostilas e solicitou que cada um encontrasse a página referente à atividade do dia;

por fim, após todos se localizarem, os alunos fizeram o que fora proposto. Conforme iam terminando, levavam para a professora corrigir, que, ao fazê-lo, distribuía outras atividades de modo que permanecessem ocupados para que os colegas a concluíssem.

Durante as explicações, 13 alunos estavam na sala, alguns sentados sozinhos, outros em duplas, apesar de as mesas terem capacidade para quatro pessoas. Eles encontravam-se completamente mobilizados pela atividade, prestando atenção e demonstrando interesse, além de interagirem com a professora.

Seguem as transcrições do episódio:

(1) PROFESSORA: *Primeiramente, nós vamos trabalhar uma página que nós vamos falar de alguns bichinhos que estão em extinção. Quem é que sabe o que significa essa palavrinha extinção? LU, você sabe?*

(2) CA: *Começa com E.*

(3) PROFESSORA: *Olha, esses animais... às vezes fala assim na televisão: Estes animais estão em extinção. O LU não sabe? O KW não sabe? Ninguém sabe o que significa?*

[KW balança a cabeça indicando que não]

(4) KW: *Extinção, tia, é uma doença do animal.*

(5) PROFESSORA: *Uma doença? Não, não é uma doença.*

(6) LA: *É quando maltrata os animais.*

(7) PROFESSORA: *Oh, esta palavra... Deixa eu explicar então. Às vezes a gente ouve lá na televisão que existem animais que estão em extinção. Extinção significa que está perdendo a espécie daquele animal. Espécie quer dizer, por exemplo, o macaco, ele é uma espécie de macaco, tem o macaco é...*

(8) YH: *Prego.*

(9) PROFESSORA: *Prego!*

(10) LU: *O macaco de nariz empinado.*

(11) PROFESSORA: *Isso! O macaco de nariz...*

(12) MI: *Arrebitado.*

(13) PROFESSORA: *Arrebitado! Dourado...*

(14) LA: *O gorila.*

(15) PROFESSORA: *Tem o gorila. Então, olha, existem várias espécies de macacos. Todos são...*

(16) AP: *Diferentes.*

(17) PROFESSORA: *Todos são macacos, mas cada um é diferente o nome do outro.*

(18) LU: *Tem espécie de cachorro.*

(19) PROFESSORA: *Tem! Olha o que o LU... Ô meu Deus, hoje está difícil!*

(20) CA: *Ô tia, macaco começa com M.*

(21) PROFESSORA: *Isso mesmo. Oh, olha o que que o LU disse: espécies de cachorro, de cão. E tem mesmo.*

(22) LU: *Vira-lata.*

(23) PROFESSORA: *Tem o vira-lata, tem...*

(24) LU: *Pitbull.*

(25) PROFESSORA: *Pitbull que é bravo. Tem o chow chow, acho que é assim que fala, né?*

(26) CA: *O que é chow chow?*

(27) PROFESSORA: *É a espécie de um cãozinho. Tem... Qual mais aí, que eu não sei.*

(28) AP: *Tem rottweiler.*

(29) PROFESSORA: *O rottweiler. Olha, parabéns AP. Tem mais espécies de cãozinho.*

(30) YH: *Mascote.*

(31) PROFESSORA: *Aquele que carrega...*

(32) CA: *Aqueles pequeninhos.*

(33) PROFESSORA: *Como chama os pequeninhos? Pinscher, que é aqueles cãozinhos bem pequeninho e que late ardido, né?*

(34) AP: *Eu tenho um.*

[Os alunos falam todos juntos, não sendo possível a compreensão]

(35) PROFESSORA: *Então, a espécie é assim: são todos cachorros, mas cada um é diferente do outro. Gato também, tem gatinho esses que vivem na rua, tem gato siamês...*

[Os alunos falam todos juntos, não sendo possível a compreensão]

*Oh, deixa só eu falar mais um pouquinho. E também, o que eu disse? Eu disse a palavra extinção. Extinção quer dizer que naqueles lugares que existem aqueles animais diferentes, aqueles bichos diferentes, existem pessoas que estão matando...*

(36) YH: *Coitadinhos!*

(37) PROFESSORA: *E, com isso, não está havendo a procriação, quer dizer, não está nascendo os animais e aí vai acabando a raça deles. E quando acaba a raça de um tipo de bicho, de animal, eles falam que este bicho está em extinção. Por quê? Porque não vai nascer, por exemplo, o cachorrinho vira-lata, se começarem a matar todos os cãozinhos vira-lata que vivem na rua, o que vai acontecer?*

(38) LU: *Vão morrer.*

(39) YH: *Vão morrerrrrr!*

(40) PROFESSORA: *Não vai mais existir cãozinho vira-lata, eles vão morrer e não vai mais nascer cãozinho. Então, é isso que quer dizer extinção, quando uma espécie de bicho se acaba.*

(41) MA: *O meu cachorro não fica na rua.*

(42) PROFESSORA: *E aí, eu pesquisei, e aí eu entrei, eu fui lá no computador e pesquisei lá no computador quais eram os bichos que estavam em extinção, quer dizer: estão acabando! Se os biólogos, aquelas pessoas que estudam e cuidam dos animais, se eles não prestarem bastante atenção para isso, o que vai acontecer? Alguns bichos vão se acabar, quer dizer, vão deixar de existir. O que quer dizer extinção? Deixar de existir. E eu tenho aqui uma listinha de animais que estão em extinção,*

[A professora mostra o papel que contém a lista]

*Se não cuidar logo nós só vamos ouvir falar e só vamos ver a foto desses bichos nas revistas, nos livros, mas a gente não vai ver mais esses animais pela televisão, por quê? Porque está acabando. Olha lá, vou fazer uma listinha.*

[A professora faz cinco linhas no quadro]

*Oh, aí eu pesquisei lá na internet, no computador, para ver quais os bichos, os animais, que estavam em extinção. Então, oh, olha quais os bichos que estão sumindo, eu vou escrever aqui oh.*

[A professora escreve "arara azul" no quadro. LU faz a leitura]

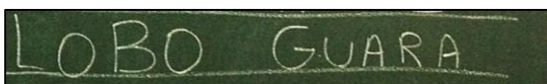
Figura 29 – Arara-azul escrito na lousa



**Fonte:** a própria autora

- (43) LU: *A-ra-ra. Arara!*  
 (44) PROFESSORA: *Leia LU.*  
 (45) LU: *Arara.*  
 (46) PROFESSORA: *Arara-azul!*  
 (47) YH: *Tem letrinha repetida.*  
 (48) PROFESSORA: *Arara-azul.*  
 (49) CA: *Tem quatro A.*  
 (50) PROFESSORA: *Mas nós estamos... Calma lá! Nós estamos falando dos bichos que, se as pessoas que tomam conta não cuidarem, eles vão sumir. E sumir significa...*  
 (51) YH: *Morrer.*  
 (52) PROFESSORA: *...morrer e não nascer mais.*  
 (53) LU: *Arara-azul.*  
 (54) PROFESSORA: *Arara-azul é uma. Ela é toda azul, é um bicho muito bonito...*  
 (55) MA: *É um passarinho.*  
 (56) PROFESSORA: *...mas que tem pessoas que, às vezes, está catando, está levando embora, está, às vezes, morrendo, está matando. E, com isso, acaba ficando em extinção.*  
 (57) LU: *No meu sítio o meu pai matou muito pintinho.*  
 (58) PROFESSORA: *Olha outro que está sumindo também.*  
 [A professora escreve “lobo guará” no quadro]

Figura 30 – Lobo-guará escrito na lousa



**Fonte:** a própria autora

- (59) LU: *Lo-bo.*  
 (60) YH: *Lo-ro! Loro!*  
 (61) ALUNOS: *Loro!*  
 (62) LU: *É lobo! Lobo!*  
 (63) ALUNOS: *Lobo!*  
 (64) PROFESSORA: *Olha aqui, olha, o L e o O, LO. O B e o O, BO. Lobo! Lobo-guará também está em extinção.*  
 (65) YH: *E tá sumindo.*  
 (66) PROFESSORA: *Está sumindo. Esse lobo-guará, ele parece um cachorro grande, ele parece, mas não é um cachorro, ele é um lobo.*  
 [A professora escreve “mico leão dourado” no quadro]

Figura 31 – Mico-leão-dourado escrito na lousa

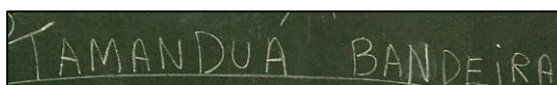


**Fonte:** a própria autora

*Vai lendo, LU!*

- (67) LU: *Mi-co. Mico! Micó?*  
 (68) CA: *Mico!*  
 (69) PROFESSORA: *Isso CA! Mico-leão...*  
 (70) LA: *Dourado.*  
 (71) PROFESSORA: *Dourado.*  
 (72) LU: *Mico-leão-dourado.*  
 (73) PROFESSORA: *Esse também é um animal que está sumindo...*  
 (74) YH: *Também do zoológico.*  
 (75) PROFESSORA: *Também. Está, assim, em extinção.*  
 (76) LU: *No meu sítio, o meu pai está matando muito pintinho.*  
 (77) YH: *Coitadinho.*  
 (78) PROFESSORA: *Outro que está sumindo, oh... vai lá, tenta ler.*  
 [A professora escreve “tamanduá bandeira” no quadro]

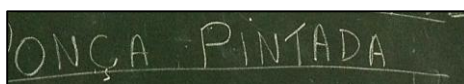
Figura 32 – Tamanduá-bandeira escrito na lousa



**Fonte:** a própria autora

- (79) LU: *Ta...*  
 (80) LA: *Tatu!*  
 (81) ALUNOS: *Tatu! Tatu! Tatu! Tatu!*  
 (82) PROFESSORA: *Não é tatu.*  
 (83) YH: *É tartaruga.*  
 (84) ALUNOS: *Tartaruga! Tartaruga!*  
 (85) PROFESSORA: *Não! Vai LU!*  
 (86) LU: *Ta-ma...*  
 (87) LA: *Tartaruga!*  
 (88) CA: *Tartaruga! Tartaruga!*  
 (89) LU: *Ela não deixa!*  
 (90) PROFESSORA: *CA, parou CA!*  
 (91) AP: *Gato.*  
 (92) PROFESSORA: *Parou! Não, deixa só o LU. Xiii! Só o LU.*  
 (93) LU: *Ta-ma-du-á! Tamanduá!*  
 (94) PROFESSORA: *Tamanduá... ban-dei-ra!*  
 [A professora escreve, depois da palavra “tamanduá”, a palavra “bandeira”]  
 (95) LU: *Tamanduá-bandeira.*  
 (96) PROFESSORA: *Tamanduá-bandeira também está sumindo.*  
 (97) PROFESSORA: *E olha, por último, olha outro bichinho que está em extinção.*  
 [A professora escreve “onça pintada” no quadro]

Figura 33 – Onça-pintada escrito na lousa



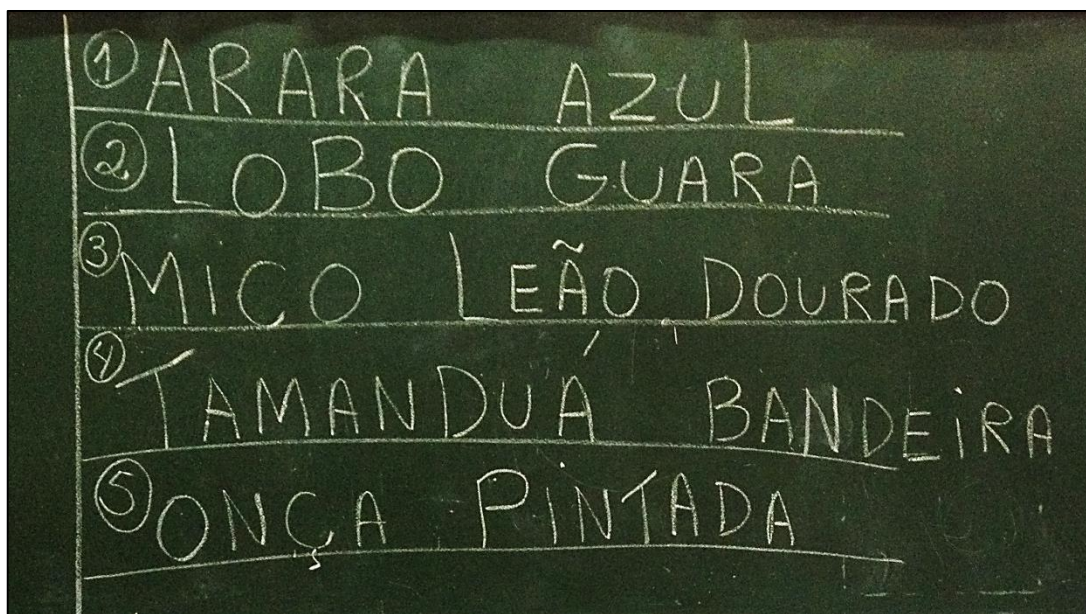
**Fonte:** a própria autora

- (98) YH: *Co...*  
 (99) KW: *Coelho!*  
 (100) ALUNOS: *Coelho! Coelho!*  
 (101) PROFESSORA: *Não, não tem nada de coelho não.*  
 (102) LU: *Oça...*

- (103) CA: *Sapo!*  
 (104) ALUNOS: *Sapo, sapo!*  
 (105) LU: *Oça piti!*  
 (106) PROFESSORA: *Onça...*  
 (107) YH: *Pintada!*  
 (108) PROFESSORA: *Pintada!*  
 (109) CA: *E o último? Tem mais um aqui embaixo.*  
 (110) PROFESSORA: *Pintada, está escrito aqui. Então olha, estes aqui são alguns dos animais que estão em extinção...*  
 (111) LU: *Estão desaparecendo.*  
 (112) PROFESSORA: *Extinção significa estão desaparecendo. Então, oh, vou por aqui, número um, dois...*  
 [A professora enumera os animais que estão no quadro]  
 (113) TODOS: *...três, quatro, cinco.*  
 (114) LU: *Cinco animais que estão desaparecendo.*  
 (115) PROFESSORA: *Eu dei... Mas, oh, só que tem mais, só que eu só falei cinco. Mas tem mais.*

A seguir, temos a imagem do que fora registrado no quadro:

Figura 34 – Registro feito pela professora na lousa



Fonte: a própria autora

- (116) CA: *Ponha mais?*  
 (117) PROFESSORA: *A baleia, existe uma baleia que também está em extinção: baleia franca do sul, também está em extinção.*  
 [Os alunos falam todos juntos]  
 (118) LU: *Eu achei que ela ia falar baleia azul.*  
 [Os alunos falam todos juntos, não sendo possível a compreensão]  
 (119) PROFESSORA: *Atenção! Oh, xiiii, pronto!*  
 [A professora lê o enunciado da atividade]  
*Bicho que te quero livre. Quantos bichos, quanta beleza, quantas necessidades e quantos cuidados! Com a ajuda do seu professor, faça uma lista de nomes de animais, bichos ameaçados em extinção no Brasil.*

[A professora mostra a lista no quadro]

*Então, oh, nesta página trinta e seis do livro, tem um lugarzinho aqui bem legal. E, olha, o que você vai fazer? Você vai copiar o nome desses cinco bichos aqui, cada um desses em uma linha. Você vai abrir o livro na página.*

[A professora faz um círculo no quadro e dentro dele coloca o número trinta e seis]

(120) LA: *Vinte e seis.*

(121) PROFESSORA: *Não!*

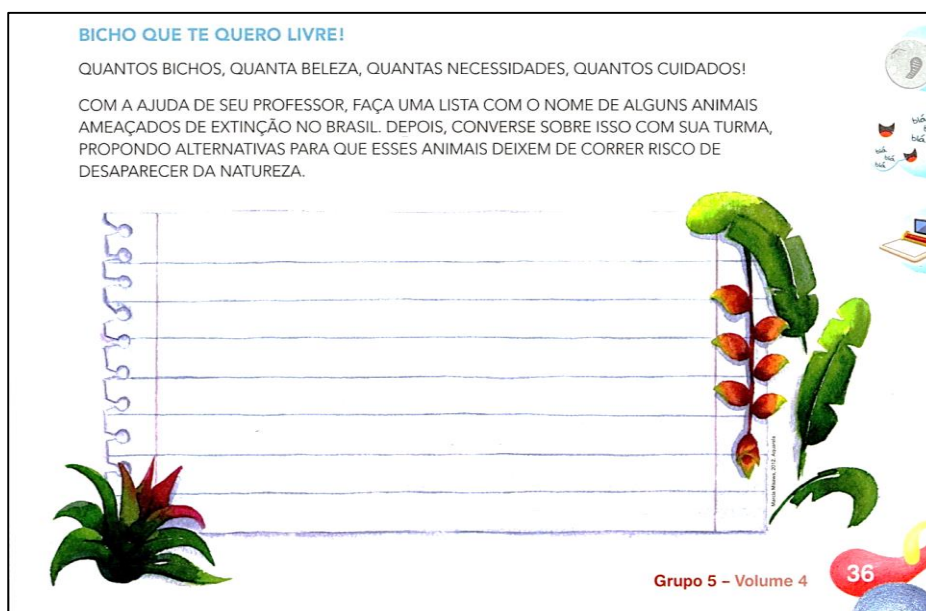
(122) KW: *Trinta e seis. Tia, trinta e seis.*

(123) PROFESSORA: *Trinta e seis. Oh, você vai abrir o livro na página trinta e seis e vai copiar cada nome em uma linha.*

[A professora distribui as apostilas]

A seguir, a atividade da apostila:

Figura 35 – Atividade página 36 da apostila do volume IV



Fonte: STIVAL (2012b)

(124) LU: *Ô tia, eu já tive uma arara lá no sítio, só que o meu pai matou.*

(125) PROFESSORA: *Uai, porquê?*

[Não foi possível compreender a resposta de LU]

*Olha, eu quero bem bonitinho a cópia desses animaizinhos que estão... Existe linha que é para copiar cada um em uma linha. KA, vamos? Começa a fazer que, depois, vem outra atividade. Trinta e seis, vamos! Vamos lá, trabalhando. Cada um que eu coloquei, oh, esse em uma linha, esse em uma linha, cada um em uma linha. Vamos MA, senão você vai ficar aí até amanhã.*

(126) LU: *Agora, eu já fiz o outro. Já tô no mico.*

(127) PROFESSORA: *Então vai! Eu coloquei o número que é para ninguém se perder.*

(128) LU: *Tamanduá-bandeira.*

[IS leva sua atividade para a professora]

(129) PROFESSORA: *Esse L aqui está do lado errado, cadê o teu lápis? Olha o jeito que é... ah, está certo, aí. Certinho, parabéns!*

[YH leva sua atividade para a professora]

*Certinho, oh parabéns.*

(130) PROFESSORA: *Conforme vai terminando, traz pra mim ver. Xiii, vamos lá TH? Vai copiando devagarinho, vamos KA, vamos. Fica preocupado com o relógio aí. Vamos Mika, vamos MI! Vamos lá?*

[LU leva sua atividade para a professora]

*Vamos ver LU. Parabéns, isso mesmo.*

[AP leva sua atividade para a professora]

*Arara-azul, lobo-guará, mico-leão-dourado, tamanduá-bandeira, onça-pintada. Aqui você trocou o N, né? Aí, copiou pelo menos. Vamos KA, vamos MI!*

[LA leva sua atividade para a professora]

*Araraaa! Está faltando um A aqui.*

(131) PROFESSORA: *Arara-azul, lobo-guará, mico-leão-dourado, tamanduá-bandeira, onça-pintada, aqui você se perdeu. Aqui é o A, o D, não errou. Não é assim, você faz um risquinho, esse D aqui. Não, está igual, meu bem? Você fez a bolinha do mesmo lado? Presta atenção! Ai! E o a de novo.*

[TH leva sua atividade para a professora]

*Arara-azul, esse Z... Nossa, mas olha a distância que você colocou. Lobo, tem que apagar isso aqui que está sobrando. Lobo-guará, mico-leão-douuu... aqui está errado. Segura aqui, faz o U aqui, U, esse U. Doura... O R, R de rato, faz aqui o R. O A, o D... não aperta demais que você vai quebrar a ponta do lápis. E o O. Deixa eu ver se escreveu certo? Tamanduá-bandeira, onça... certinho!*

[CA leva sua atividade para a professora]

*Arara-azul, lobo-guará, mico-leão-dourado, tamanduá-bandeira e onça-pintada. Xiii!*

[NI leva sua atividade para a professora]

*Vamos ver! Arara, está faltando um A aqui, põe o A. Deixa eu ver o que está certo, arara-azul, lobo-guará, mico-leão-dourado... Tem que continuar, sinto muito, você está lá aonde tem o quatro, eu não posso ajudar não.*

[AN leva sua atividade para a professora]

*Arara-azul, lobo-guará, mico-leão-dourado, tamanduá, certinho! Muita conversa!*

[TH leva sua segunda atividade para a professora ver]

*Certo!*

(132) KA: *Ai, tá demorando muito.*

(133) PROFESSORA: *Demora porque você está enrolando, por isso.*

(134) KW: *Tia, eu terminei.*

(135) PROFESSORA: *Mico-leão... não, não terminou. Põe o U, o R, o A, o D e o O. Esse você terminou, vamos ver. Arara, aqui falta um R, põe. Põe mais perto, mais pertoooo! E o A aqui mais pertinho. Lobo-guará, tamanduá-bandeira, certinho.*

(136) KW: *Eu já terminei?*

(137) PROFESSORA: *De copiar terminou. Vamos KA!*

[MA leva sua atividade para a professora]

*Posso ver?*

[NI leva sua atividade para a professora]

*Vamos ver, arara-azul, lobo-guará, mico-leão dourado, tamanduá-bandeira, falta a última, vê se você consegue ver daqui, olha lá, o último. KA, vamos!*

[NI e KA levam suas atividades para a professora]  
*Arara-azul, lobo-guará, mico-leão-dourado, tamanduá*  
[A professora arruma o que estava errado na atividade de KA]  
*Pronto. Conseguiu copiar né?*  
[KA balança a cabeça indicando que sim]

Primeiramente, iremos discutir os conceitos de espécie e extinção, explicitados pela professora. A aprendizagem de novas palavras e de suas propriedades não só enriquece o repertório vocabular dos alunos, como os estimula no processo de significação/conceituação dos termos. O referido episódio abordou os animais que se encontram ameaçados de extinção, assim, logo de início, a professora explicou o termo extinção.

Mas, antes disso, buscou referências no conhecimento dos alunos, questionando-os se sabiam do que se tratava tal palavra, como podemos observar nos turnos 1 e 3. Diante de seu questionamento, houve um grande silêncio, indicando que não sabiam o significado, contudo houve algumas manifestações como a de CA, assinalando a letra inicial da palavra (turno 2), a de KW, apontando que poderia se tratar de uma doença dos animais (turno 4), e a de LA, afirmando que se referia a maltrato dos animais (turno 6). As falas desses alunos são tentativas de resposta e demonstram que têm pontos de partida diferentes, em acordo com a interpretação feita por eles da questão proposta. No caso de CA, ela associou a pergunta com a forma de escrever a palavra, já KW elaborou uma hipótese diferente, um tipo de doença, querendo dizer, talvez, que o animal estivesse em risco, já LA, numa linha próxima a de KW, visualizou uma situação de perigo resultante de maus tratos. Na continuidade, a professora explicou que se tratavam de animais que estavam deixando de existir, entretanto não buscou se aproximar das elaborações feitas pelos três alunos, exceto no turno 5, em que negou a afirmação de KW de se tratar de uma doença. Esses momentos de levantamento de hipóteses foram extremamente ricos, todavia, a professora nem sempre os aproveitou quando eles se delinearão no processo interlocutivo.

Em vez disso, tentou iniciar a explicação do conceito de extinção, mas julgou necessário explicar o conceito de espécie (turno 7). Nesse momento, percebemos que, ao tentar explicar o significado da palavra, que não era do conhecimento dos alunos, a professora precisou se apoiar em uma outra palavra, cujo significado também era desconhecido deles. Tal desconhecimento pode ser percebido pela afirmação de LU, no turno 18, que se referiu às raças de cachorro para exemplificar o

conceito de espécie, isto é, a tentativa pela compreensão da primeira palavra (extinção), acabou tornando ambas incompreensíveis. Esta situação, tão corriqueira em sala de aula, remete-nos a uma consideração de Vigotski (1998) ao abordar o ensino de conceitos e, para tanto, se apoia em Tolstoi (s.d., apud VYGOTSKY, 1998) quando afirma a necessidade de oportunizar a aquisição de novos conceitos aos alunos partindo do contexto linguístico geral. Nesse sentido, o ensino da linguagem não pode ocorrer por meio de explicações artificiais, mera memorização e repetição. Agindo dessa forma, o professor acabará fazendo com que o aluno crie aversão ao ensino.

Ao se dar conta do insucesso do caminho escolhido, a professora utilizou-se de exemplos que já faziam parte do conhecimento infantil, como as espécies de macaco e de cachorro, conforme podemos observar entre os turnos 7 a 35. O exemplo de espécie de cachorros foi uma hipótese levantada por LU que a professora acolheu e trouxe para a discussão. Contudo, vemos que espécie e raça foram colocadas como sinônimos, quando na verdade são duas coisas diferentes. Segundo Ferreira (2009), na biologia, a palavra espécie refere-se ao conjunto de seres semelhantes entre si e aos seus ancestrais que se entrecruzaram. Ainda de acordo com este autor, raça é o conjunto de seres que possuem caracteres somáticos semelhantes (cor da pele, olhos, etc.) e que são transmitidos por hereditariedade. Sendo assim, vemos que a conceituação científica de ambas as palavras não foi apresentada pela professora e discutida com os alunos.

Nesse momento, a aluna YH (turno 30) afirma que mascote também se trata de uma espécie de cachorro, quando, na verdade, é um termo utilizado para definir um animal de estimação ou um animal/pessoa utilizado para trazer sorte.

Pelos exemplos presentes no diálogo, a professora pode retomar o conceito de extinção, afirmando que se refere àquelas espécies que estão desaparecendo, deixando de existir (turno 35 ao 40).

Com as discussões que se seguiram, o aluno LU recorreu à sua vivência e trouxe uma informação: que os pintinhos correm risco de desaparecer, porque são mortos por seu pai constantemente no sítio (turnos 57 e 76). Vemos que o aluno fez uma conexão valendo-se da fala da professora, de modo, por assim dizer, literal, centrando-se no fato de que o homem mata animais. A professora, entretanto, não teceu consideração à sua fala, explicando a diferença e, desse modo, contribuindo

com a explicitação do conceito de extinção, todavia, esta, por sua vez, não deu atenção ao comentário, ignorando tal contribuição.

Apesar da dificuldade para elucidar os conceitos, aos poucos, o conhecimento trazido pelos alunos acerca destes conceitos foram se ampliando. Isto pode ser percebido com base no turno 1, quando a professora perguntou o que significava extinção e ninguém soube responder e, no turno 111, LU já foi capaz de inferir que estavam desaparecendo.

De acordo com Luria (1979b), toda palavra possui a função de generalização, isto é, não representa um objeto único e sim uma categoria de objetos. Por exemplo, a palavra espécie que apareceu no episódio designa qualquer espécie, independente das características que a compõe. Percebemos que, quando a palavra *espécie* foi pronunciada pela professora, fazendo referência ao mesmo tipo de animal, mas com algumas características diferentes, os alunos não foram capazes de fazer a ligação entre a palavra e sua representação material de imediato, uma vez que não possuíam esta imagem. Contudo, devido aos exemplos utilizados acerca das diferentes espécies de macaco e de cachorro, os alunos começaram a se ancorar em uma imagem conhecida, capaz de estabelecer comunicação com a professora.

Significar a palavra permite analisar um determinado objeto, distingui-lo dos demais e relacioná-lo a uma categoria. A palavra espécie advém do latim *species* e indica que possui relação com aparência, tipo. Sendo assim, é um conceito essencial da Biologia, utilizado na classificação científica dos seres vivos com grandes semelhanças estruturais e funcionais. Este conceito nos mostra a complexidade que uma palavra pode apresentar, por conter em si diversas informações, como suas propriedades, funções e as relações que possui com outros objetos.

Vigotski (1998) contribui ao afirmar que, no desenvolvimento conceitual de uma palavra, pode ser internalizada, inicialmente, como uma generalização e vai, pouco a pouco, adquirindo caráter mais elevado.

Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 1998, p. 104).

Retomando o conceito de espécie, percebemos que a professora não discutiu esse conceito com os alunos tomando como ideia que para pertencer a uma espécie, o que a define são certos atributos ou características. Não é apenas um, mas vários. Podia, por exemplo, ter dialogado com os alunos de modo a compartilhar o aspecto central do conceito de espécie, mas não o fez, optando pelo exemplo do cachorro.

Quanto ao conceito de extinção, a professora optou por apresentá-lo verbalmente juntamente com exemplos de espécies de animais em extinção e a apresentação da grafia de seus nomes. Partiu da ideia geral do significado de extinção, como podemos observar no turno 35, e de uma conceituação no turno 42; depois, afirmou que extinção se referia ao risco de deixar de existir, que se encontrava em perigo. Desse modo, os alunos foram fazendo inferências e, após algumas discussões, houve um momento de construção coletiva entre alunos e professora, em que o conceito de extinção foi elaborado, isto nos turnos 111 e 112, quando afirmaram que extinção significa que estão desaparecendo. Entretanto não foi atribuído um motivo para estar acontecendo a extinção, não houve uma elaboração que abordasse o fato de que o desaparecimento de espécies de animais se deve à ação humana contra a fauna e a flora. Novamente, vemos que informações importantes ficaram ocultas e inacessíveis aos alunos.

Posteriormente, a professora apresentou aos alunos uma pesquisa por ela realizada acerca do nome de alguns animais que se encontram em tal situação, conforme consta no turno 42. Desse modo, escreveu o nome de cada espécie em extinção na lousa e deu espaço aos alunos para que fizessem tentativas de leitura.

Passamos, agora, a analisar os efeitos produzidos pela proposição desta atividade. LU foi capaz de ler quase todos os nomes sozinho, isso porque o aluno está mais adiantado em relação aos demais colegas no processo de aquisição da leitura e da escrita. Segundo a professora, é devido à influência exercida pelos pais e irmãos mais velhos em casa. Por intermédio da escrita, a professora ia apresentando características mais gerais destes animais e instigava os alunos a fazerem a leitura de seus nomes, conforme consta na transcrição entre os turnos 42 a 112.

Contudo, a apresentação destes animais ficou restrita aos seus nomes escritos no quadro e às características verbalizadas pela professora. Dessa forma, a ausência de imagens e a não participação na pesquisa, para que pudesse proporcionar uma ambiência que ancorasse algumas das informações veiculadas, a sua compreensão ficou dificultada.

Para exemplificar, tomemos o momento em que a onça-pintada é apresentada, entre os turnos 98 a 110. Como sabemos, os alunos desta classe são provenientes de uma escola da Região Sul do Brasil e estão estudando sobre espécies em extinção, mas, devido à localidade em que vivem, nunca tiveram contato com alguns desses animais, por exemplo a onça-pintada, típica da região pantaneira e amazônica (centro-oeste e norte do país). Assim, será somente por meio do processo de ensino e aprendizagem que elas irão adquirir conhecimentos referentes às características, habitat, alimentação, hábitos, entre outros desses animais. Ou seja, não têm acesso, mas podem adquirir o conhecimento por meio da aprendizagem. Neste sentido, podemos afirmar que os conceitos não são absorvidos já prontos, vão sendo construídos paulatinamente pelo processo de aprendizagem.

Desse modo, trazer esses recursos para a sala de aula é um caminho a ser trilhado com vistas ao avanço da compreensão, melhor reconhecimento destes animais em suas características, habitat, alimentação e na identificação das ações humanas que colocam sua vida em risco tanto do ponto de vista direto, como, por exemplo, a caça, como indireto, a eliminação das florestas que destrói o lugar em que eles moram, cujas condições são necessárias para sua sobrevivência.

Um outro aspecto a ser analisado neste episódio diz respeito ao trabalho com a escrita. A forma como o mundo se encontra socialmente organizado, em seus diferentes sistemas, proporciona uma realidade extremamente rica em que a escrita faz parte de modo preponderante. Basta olharmos ao nosso redor e veremos letras espalhadas por todos os cantos, permitindo-nos registrar e transmitir informações, por exemplo, desde as mais simples etiquetas nas prateleiras do supermercado, até os grandes *outdoors* nas ruas e rodovias pelas quais passamos. Conseqüentemente, desde a mais tenra idade, somos introduzidos neste sistema simbólico de modo diferenciado e diversificado, criado e aperfeiçoado pelo ser humano ao longo do tempo. Nos mais variados contextos sociais, nos dias de hoje, temos a escrita como parte integrante da vida social e, em muitos deles, as crianças, desde muito pequenas, mantêm contato com material escrito e buscam entendê-lo, imitando-o, brincando de ler e escrever. Este é o caso, com graus variados, dos alunos dessa turma. No seu ambiente escolar, eles têm tido acesso sistemático à linguagem escrita e entram em contato com os conhecimentos acerca de seu funcionamento, sendo solicitados a exercitarem tais conhecimentos durante as atividades que lhes são propostas.

Segundo Fontana e Cruz (1997, p. 170), a escrita, tal como a conhecemos hoje, “[...] é uma forma de representar a palavra falada com base nos seus aspectos sonoros e nas possibilidades de uso das letras do alfabeto”. Sendo assim, ao fazer tal representação, torna-se mais complexa do que a linguagem falada, por isso o processo de apropriação, por parte dos alunos, é longo e difícil.

A criança apropria-se gradativamente do sistema de escrita e de suas funções sociais por meio da observação da escrita em funcionamento, das tentativas de utilizá-la que faz, pela imitação do outro, e da busca de informações sobre seus elementos e sobre seu funcionamento (VIGOTSKI, apud FONTANA; CRUZ, 1997).

No caso do episódio aqui analisado, podemos perceber que, embora a professora não tenha focalizado a escrita como atividade principal no início dos encaminhamentos, já que ela priorizava os conhecimentos da área de ciências e meio-ambiente, passou a utilizá-la a partir de um certo momento, quando reorientou a atividade para a leitura e cópia dos nomes dos animais em extinção selecionados por ela. Assim fazendo, não foi possibilitado aos alunos reconhecerem a escrita em sua função social (FIORIN, 2006), repetindo uma fórmula consagrada como tipicamente escolar, na qual o para que, para quem e por que se escreve não compareceram.

É preciso considerar tais aspectos ao propor a escrita aos alunos, de modo que percebam-na e compreendam-na como parte integrante da vida, vez que os gêneros escritos/discurso se fazem presente em todas as esferas da sociedade, isto é,

O gênero estabelece, pois, uma interlocução da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida social por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem (FIORIN, 2006, p. 61).

Sendo assim, a apropriação da linguagem escrita não pode acontecer de forma mecânica e desprovida de sentido, mas, é preciso chamar a atenção dos alunos para com esse rico sistema de letras e números construído historicamente pela humanidade, o qual podemos considerar o maior patrimônio já produzido.

No trecho entre os turnos 42 e 110 do episódio, podemos observar como a professora foi inserindo a escrita de novas palavras na atividade. Após escrevê-las no quadro, a professora propôs aos alunos que copiassem os nomes dos animais em extinção no espaço destinado na apostila. À medida que eles terminavam, levavam para que ela corrigisse, a qual, por sua vez, fazia apontamentos e solicitava que

alterassem o que estava errado. É possível conferirmos o momento da correção das atividades dos alunos nos turnos 129 e 130.

Com base nos dois trechos apresentados, vemos que os alunos observaram e acompanharam o processo de escrita realizado pela professora, depois, fizeram as tentativas de escrita por meio da cópia e, por fim, a professora corrigiu fazendo as devidas interferências. A participação do outro, no caso a professora, foi importante como fonte de informação de como se lê e do como se escreve, uma vez que “[...] é intencional e explícita: ele proporciona à criança um contato sistemático com a escrita padronizada, que, entrecruzando-se com suas elaborações iniciais, acaba por substituí-las” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 184).

Percebemos que o objetivo da atividade apenas consistiu, em cumprir a solicitação da professora de copiar a lista de animais em extinção da lousa para a apostila, segundo os turnos 119 e 123. Sendo assim, o processo de escrita acabou sendo reduzido ao trabalho mecânico de cópia. Nesta proposição de trabalho, predomina a atividade de codificação das palavras por meio da sua reprodução simples e comum.

A situação se agravou do ponto de vista de que muitas das palavras não representavam nada para os alunos, já que eles, simplesmente, não as conheciam, bem como os nomes eram grandes e algumas vezes compostos, ocasionando confusões e cansaço durante a escrita. A atividade mostrou-se desprovida de sentido e, conseqüentemente, não despertou interesse em alguns, como foi o caso de KA que criou desculpas para não concluir a cópia, afirmando que estava demorando para conseguir finalizá-la.

Além disso, notamos que a professora cometeu dois equívocos ao escrever os nomes dos animais em extinção no quadro, talvez por distração ou por falta de conhecimento a respeito. O primeiro refere-se a não acentuação da palavra *lobo-guará*. Tal palavra é considerada uma oxítone, isto é, sua acentuação tônica reside na última sílaba, por isso devemos acentuá-la com o acento agudo. E, o segundo, trata-se da ausência do hífen nas palavras. Segundo a nova reforma ortográfica da língua portuguesa, em vigor desde 01 de janeiro de 2009, todas as cinco palavras escritas na lousa possuem hífen, entretanto, a professora não se atentou para este fato e acabou omitindo esta importante informação. Como se sabe, e já fora pontuado anteriormente, os alunos desta turma estão aprendendo a linguagem escrita, sendo essencial que percebam, desde o início, não apenas o traçado das letras como

também a composição das palavras, de modo a evitar futuros equívocos conceituais. A professora deveria ter se atentado para com esses detalhes que fazem toda a diferença na conceituação/significação das palavras.

Outra questão a ser pensada refere-se ao fato de que, ao escrever o nome das espécies em extinção, a professora preocupou-se em organizar uma sequência, enumerando cada uma, objetivando que os alunos pudessem ter uma referência de qual animal estavam copiando e não se perdessem (turnos 112 a 114). Mas, apesar disso, nem todos os alunos foram capazes de realizar a produção segundo as orientações dadas. Era comum esquecerem de copiar algumas letras, trocarem-nas por outras ou perderem-se na organização, misturando as palavras e copiando a debaixo juntamente com a de cima e vice e versa. Como podemos observar, por exemplo, o trecho presente entre os turnos 131 e 137.

## 5 ENSINAR, APRENDER, PERCURSOS E FORMATOS

A observação sistemática das aulas por um período de tempo relativamente longo e a análise dos dados por episódios permitiu-nos eleger algumas unidades de análise com aspectos que perpassaram por todos os episódios e que discorreremos a seguir. São elas: a transmissão do conhecimento e suas formas, a mediação pedagógica, o processo do aprender, os ecos da política educacional no cotidiano do ensino, o papel da brincadeira e, por fim, a relação com o saber e o aprender.

### 5.1 A transmissão do conhecimento e suas formas

Primeiramente, destacamos a questão da transmissão dos conhecimentos científicos na educação infantil. Arce e Martins (2013b), seguindo a compreensão de Vigotski e seu grupo, defendem que o desenvolvimento da criança é decorrente da aprendizagem que recebe. Orientado por este princípio, é fundamental que a educação infantil converta-se em espaço privilegiado de ensino e de sistematização daquilo que, historicamente, foi produzido e acumulado pela humanidade.

Nossos dados descortinaram uma realidade que vai muito além do mero assistencialismo, comumente reconhecido como pertinente nas creches e pré-escolas. Constatamos, por meio da prática observada, e não somente de forma tácita, mas como uma convicção manifesta, uma grande defesa do ato de ensinar, e, por meio deste, de transmitir os conhecimentos considerados importantes e necessários. Apesar disso, a professora considerou que é preciso tomar cuidado, isto é, deve-se buscar ensinar os conhecimentos científicos, mas de uma forma que os alunos consigam compreendê-los. Em suas palavras: *“só que nós temos que ter muito cuidado para a gente trabalhar de uma forma que a criança entenda. [...] Então, a gente trabalha sim, mas de uma maneira que chegue até a criança, de uma maneira que ela entenda”*.

Os dez episódios analisados evidenciam a sistematização do conhecimento por meio de conteúdos gerais e específicos, os quais merecem ser destacados. No episódio 1, foi trabalhado: o plantio e a germinação de sementes; episódio 2: plantas medicinais; episódio 3: grafia do número nove; episódio 4: sequência numérica de zero a nove; episódio 5: manifestações folclóricas por meio de brinquedos e brincadeiras; episódio 6: leitura e escrita de palavras isoladas; episódio 7: a água

enquanto o recurso natural mais importante para a sobrevivência; episódio 8: cálculos de adição, subtração e divisão; episódio 9: o gênero poema; e, episódio 10: animais ameaçados de extinção.

Ao falar sobre a sistematização do conhecimento, a professora pontuou que todo conteúdo trabalhado na educação infantil será retomado no primeiro ano: *"Eu começo, aqui, o trabalho, ela (a professora do primeiro ano) dá uma pequena continuidade, no início lá, para ela fazer uma sondagem de como eles estão. Então, quer dizer, eu inicio e, lá, ela vai continuar"*.

Diante da colocação da professora, percebemos que há uma grande questão que envolve a educação infantil. Arce e Martins (2013b) apontam a necessidade de uma articulação entre educação infantil e ensino fundamental, de modo a ultrapassar a separação histórica feita entre ambos, em que o ensino fundamental é concebido como educação escolar e a educação infantil continua sendo considerada educação informal. De modo que, conseqüentemente, para que sejam evitadas fragmentações no percurso de aprendizado dos alunos, são necessárias articulações no sentido de firmar a educação infantil como espaço de socialização do saber, isto é, como espaço de pertencimento a uma grande etapa da educação escolar.

Todavia observamos que, embora seja concebida como primeira etapa da educação básica, infelizmente, a educação infantil ainda se encontra em meio a um processo sem nome, sem lugar e sem identidade, visto que não a concebem em sua especificidade de ensino, mas como estágio preparatório para o ensino fundamental. Nesta perspectiva, o professor precisaria preparar seus alunos para que chegassem com certa bagagem de habilidades e de conhecimentos que lhes permitisse a continuidade dos estudos. E esta é a fala da professora quando afirma que o trabalho no primeiro ano depende do que ela conseguir fazer no pré ao ser interpelada sobre as contribuições do seu trabalho para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Sua resposta, de imediato, foi a de preparar:

*Eu acredito que elas vão bem mais preparadinhas, porque são crianças de cinco a seis anos, né, há um preparo muito bom para seguir depois lá no primeiro, no segundo ano. Porque nós trabalhamos muito assim a parte da coordenação motora, a ampla, a fina e chegando lá eles estão mais desenvolvidos, estão sabendo mais, estão mais aptos, bem diferente daquela criança que a mãe não põe na educação infantil. [...] E isso é ruim, porque chegando lá os que fizeram esse trabalho comigo, esse ano todo na educação infantil vão bem mais preparado do que aquele que entrou e não conhece nada. Não conhece uma letra, não conhece o interagir, entendeu? Não tem*

*aquela preparação, não conhece a escola, está deslocado tanto de ambiente quanto de aprendizado. Então, eu acho que eu contribuo muito, porque eu já mando com uma boa bagagem para lá, né? Então, eu acredito que eu ajudo.*

Por esta forma de entendimento e pelos dados obtidos nos dez episódios, temos a impressão de que há uma coisa bem definida, como em uma régua, a professora tem de chegar com o aluno até um determinado resultado, porque a próxima professora só poderá realizar o seu trabalho caso o aluno tenha desenvolvido as habilidades e conhecimentos esperados em uma etapa anterior.

A não percepção da ausência de uma especificidade própria para a educação infantil tem se manifestado de duas formas: ora ela é entendida como um estágio preparatório para a etapa posterior, ora ela é concebida como um espaço à parte do processo de escolarização.

Há vários autores que defendem a sistematização do ensino na educação infantil, tais como Arce e Martins (2013a), Kramer (2009), entre outros. Por outro lado, existem documentos que orientam a prática pedagógica para este nível de ensino e que vão em outra direção.

Para Arce (2013), o principal documento que norteia o trabalho na educação infantil no Brasil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, traz consigo um modelo de educação infantil que representa a desvalorização da função social da escola, do ato de ensinar e do trabalho do professor, porque vai contra a função do docente como aquele que ensina, o detentor e transmissor do conhecimento, enfatizando que este é resultante das construções dos próprios alunos. Ao identificar esta matriz de pensamento, a autora se contrapõe à perspectiva teórica do referido documento, destacando a importância de transmitir os conhecimentos sistematizados na educação infantil. Entende que, ao priorizar o ensino nestas instituições, converte-as em escolas, integrando-as à etapa da escolarização:

Colocar o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na educação de crianças menores de seis anos significa afirmar que a instituição de educação infantil é uma escola, e isso não é algo perverso. As crianças são alunos (aprendizes), e o trabalho pedagógico tem como pilar a transmissão de conhecimentos para revolucionar o desenvolvimento infantil sem perder de vista as peculiaridades do mesmo (ARCE, 2013, p. 34).

Consideramos que persiste um aligeiramento na formação teórica necessária por se apresentar apenas breves considerações sobre os autores e suas respectivas teorias sem a devida consideração dos aportes metodológicos e mesmo epistemológicos de suas proposições. Resulta desse tipo de trabalho um misto de ideias justapostas e descontextualizadas, por exemplo, Vigotski, Piaget, Freud e Wallon, como se todos compartilhassem de uma mesma compreensão do processo de desenvolvimento humano e do papel da escola. Ao não identificar com clareza os pressupostos de cada um dos teóricos e suas distintas proposições, o documento não contribui para o esclarecimento e, portanto, a compreensão do trabalho docente por um lado e, por outro, não possibilita a percepção da necessidade de um suporte teórico que dê sustentação à realização do trabalho escolar.

Com base nestas questões, destacamos a importância do marco teórico para subsidiar a ação do professor. Ao longo do período de coleta de dados e de todos os episódios, não conseguimos identificar a teoria pela qual o trabalho da professora estava embasado, porque, apesar da defesa do conhecimento sistematizado conforme a teoria histórico-cultural, ora percebíamos uma valorização das concepções teóricas de um estudioso, ora de outro. Em entrevista, ao ser questionada a respeito, a resposta foi:

*Dos que a gente sempre fala, né, Piaget e Vigotski. [...] Nos cursos sempre é citado, sempre é comparado, há comparações, né, entre um e outro. [...] a gente sempre procura pegar um pouquinho de cada, a gente vê o que se adapta melhor, o que funciona melhor.*

Percebemos que a professora identifica os autores que dão suporte ao trabalho pedagógico e nos informa do processo de sua formação, mas não verbaliza a insuficiência dos estudos a que teve acesso, que se reproduz no documento de referência. Foi perceptível a ausência de suporte teórico no trabalho pedagógico e do entrelaçamento entre ambos. Não foi possível acontecer um ensino de qualidade e a visão de que somente a prática já é suficiente ao professor obscurece a ausência de uma necessidade formativa, até porque o aprofundamento teórico é extremamente importante para que se desenvolvam ações reflexivas orientadas acerca dos acontecimentos do cotidiano escolar.

## 5.2 A mediação pedagógica

Destacamos nossa segunda unidade de análise: o processo de mediação pedagógica.

De acordo com Fontana e Cruz (1997), o professor é a figura que já domina um amplo repertório de habilidades e conhecimentos dentro de sala de aula, por isto, sua mediação é fundamental para que os alunos se apropriem dos elementos constituintes da cultura e do conhecimento que foram selecionados para o ensino em uma dada etapa do processo de educação escolar.

Nas tentativas de ensino observadas, constatamos que o processo desencadeado não chegou ao seu objetivo. Em vários momentos, os alunos ficaram entregues a si mesmos, como nos episódios 4, 5, 6, 7, 8 e 10, o que veio a reforçar o abandono da condição interativa e interlocutiva dos sujeitos envolvidos e nos informam que as estratégias e metodologias pensadas ou proporcionadas não asseguraram o desempenho imaginado para aqueles momentos.

Tais estratégias e metodologias, assim como os objetivos eram subsumidos, via de regra, do material apostilado adotado pela instituição de ensino, assim como o conhecimento sistematizado que seria objeto de ensino. Será que havia uma análise mais profunda destes aspectos, tomasse por base alguma referência teórica? Que condições de produção seriam necessárias para que tal análise ocorresse?

A leitura e a interpretação produzida em torno das proposições contidas no material apostilado que assumiu a função de guia, orientador do trabalho a ser realizado e entrelaçado ao contexto mais amplo em que se insere a compreensão do papel da educação infantil, anteriormente abordada, fornecem-nos um quadro compreensivo de porquê, muitas vezes, foram destacados aspectos periféricos e não fundamentais do conhecimento em destaque. Houve ênfase nas características externas dos objetos de conhecimento, por exemplo, ao trabalhar uma letra ou um número, já que a professora se preocupava mais com o traçado do que com a utilização e a função social destes. Havia uma grande ênfase no traçado, na escrita das letras e dos números ao invés de uma discussão voltada à compreensão mais ampla do que representava seu uso. Notamos que a professora se preocupava muito mais que os alunos conseguissem dominar os aspectos técnicos que envolvem a escrita do que os conceituais. Conforme observamos nos episódios 2, 3, 5 e 6.

Ainda que a ação docente fosse sustentada pelo desejo de ensinar e fazer os alunos aprenderem o conhecimento científico, durante as explicações sobre os conteúdos e a efetivação das atividades, não se enfatizavam as significações trazidas pelo conhecimento científico por intermédio das relações produzidas pelos dizeres dos alunos. Neste sentido, notamos que, primeiramente, priorizava-se o abstrato para, em seguida, ir para o concreto.

A defesa pela transmissão dos conhecimentos científicos na educação infantil não significa apresentá-los de imediato, abstratos como são, pois, os alunos não terão a compreensão daquilo que lhes foi apresentado. O conjunto dos episódios mostrou muita preocupação com o compartilhamento de conceitos sistematizados e menos com o processo de elaboração proporcionado pelo exame de uma situação transformada em objeto de estudo na qual são compartilhadas percepções, experiências anteriores que são evocadas e acréscimo de novas informações. Por exemplo, na brincadeira da amarelinha (episódio 4), primeiro a professora explicou as regras no quadro com o desenho para depois levá-los ao pátio para brincar. O mesmo se deu no episódio 5, em que, primeiramente, registraram o nome e os materiais necessários para a confecção do ioiô e só confeccionaram-no depois. Assim, o abstrato, o conteúdo, a regra ou a norma veio em primeiro plano, neste caso, antepôs-se a sistematização à brincadeira, quando ambas deveriam caminhar juntas. A brincadeira poderia representar uma ponte, um caminho para se chegar ao conteúdo, é preciso experimentar e conhecer concretamente para, em seguida, sistematizar, teorizar o que foi vivenciado. Decorrente da forma de encaminhar a mediação pedagógica, constatamos grande dificuldade quando não a impossibilidade de os alunos acompanharem o que estava sendo proposto.

Parece-nos que havia uma grande expectativa da professora para que ocorresse a abstração por parte desses alunos, uma vontade de que eles chegassem logo à compreensão do conceito, sem construir, contudo, as condições para que eles conseguissem acompanhar e se apropriar dos elementos mais concretos pela percepção do objeto de conhecimento.

Não podemos subestimar as consequências que o compromisso com o uso do material apostilado produz no dia a dia do trabalho docente. Sua presença já implica a necessidade de fazer uso intensivo deste tipo de material. Além do mais, significa que o pensar sobre os objetivos, o planejamento do que e do como ensinar e a elaboração das atividades já foram realizados em outro lugar e, portanto, fora do

âmbito do professor e distante do contexto escolar específico. Os enunciados das questões contidas nas atividades, que são postas pela apostila também exigiam, muitas vezes, um grau de abstração que dificultava a compreensão do que estava sendo requerido.

No período de nossa observação, percebemos que as interações travadas em sala de aula foram marcadas pela oralidade, assim, durante toda explicação, discussão e recapitulação de conteúdos, foram realizadas conversas promovidas pela professora, às quais os alunos correspondiam. Esses momentos de conversa estimulavam os alunos a exporem seus conhecimentos advindos de suas experiências e suas ideias acerca das coisas e do mundo proporcionadas pelas relações com outros adultos em outros espaços. Ainda que fosse possibilitado aos alunos compartilharem tais conhecimentos, percebemos que eles nem sempre recebiam a devida atenção e, assim, suas falas não eram efetivamente incorporadas ao processo de elaboração de novos conhecimentos. Em consequência, a centralidade no próprio discurso da professora acabava sendo a tônica, ainda que fosse entrecortada pelas falas de alunos. Se estas estavam de acordo com o esperado, passava-se imediatamente ao previamente programado, porém, se não estavam, a professora simplesmente as desconsiderava, deixando de incorporá-las ao processo dialógico. Tal procedimento ocorria, segundo a professora, porque não havia tempo para longas discussões, devido a certa cobrança com relação ao cumprimento dos conteúdos planejados e do material apostilado, impedindo-a de desenvolver melhor as contribuições dos alunos. Diante de tal exigência, a opção era interromper o processo de mediação pedagógica de modo a não se estender. Isto também acontecia quando a docente se dava conta do extrapolo do horário, por isso, precisava acelerar porque a aula já estava acabando.

Um outro aspecto relacionado ao material utilizado, suas decorrências e implicações nas escolhas quanto ao encaminhamento do trabalho, refere-se à própria organização sequencial prevista por ele. A apostila utilizada possui uma organização didática em que, dentro de um conteúdo principal, há o desmembramento de vários conteúdos específicos. Por exemplo, na unidade denominada “Detetive de Plantas”, o conteúdo geral são as plantas e os conteúdos específicos são preservação da flora, espécies nativas do Brasil, floresta amazônica, extração de matéria-prima, plantas ornamentais, plantas carnívoras, plantas medicinais, entre outros.

A prática da rememoração dos conteúdos estudados em aulas anteriores tinha como objetivo garantir elos de ligação com o que viria a seguir, entretanto, quando centrado no estabelecimento de ligações lógico-conceituais, ficava inacessível aos alunos. Além disso, esse movimento de rememoração, por vezes, não se constituía em uma atividade conjunta, mas se configurava como introdução às novas atividades que seriam propostas. Isso pode ser percebido na sequência estabelecida entre o episódio 1 da horta, em que além de plantarem a cenoura tiveram contato com a hortelã que já estava plantada e desenvolvida, e o episódio 2 do chá de hortelã, no qual aprofundaram os estudos sobre esta planta. O espaço de tempo entre os episódios citados foi de uma semana, um período demasiadamente longo para os alunos e, provavelmente, outras coisas perpassaram por esta sequência. Nesse contexto, a tentativa de retomar a questão da hortelã se deu por uma passagem rápida, tendo em vista que a professora precisava falar disso para ativar na memória dos alunos o que fora trabalhado, mas ela estava realmente preocupada com o que viria depois, com o novo conteúdo a ser ensinado.

Notamos, ainda, que, nas atividades práticas, que envolviam manipulação de objetos diferenciados, os alunos se mobilizavam mais do que naquelas tradicionais de registro na apostila ou atividade impressa. Todavia é preciso reconhecer que, algumas vezes, a experimentação acabou por ser limitada, isto é, controlada pela professora, que impunha limite aos alunos, não permitindo a eles interagirem e se apropriarem dos objetos de conhecimento. Víamos o desejo por parte dos alunos de provarem, de tocar e de experimentar, mas, diante das delimitações impostas, acabavam tendo-o sufocado. Isso ficou mais visível nos episódios 1, em que os alunos realizaram o plantio, no episódio 4, quando foram conduzidos até a amarelinha, e, no episódio 5, em que se propôs a confecção do ioiô.

Ao levar materiais para a sala de aula ou ao conduzir os alunos para um ambiente externo, havia uma excessiva preocupação com o tempo e com o conteúdo, impedindo uma maior exploração dos materiais ou do ambiente, tendo em vista a possibilidade de se perceber seus significados culturais em um momento do desenvolvimento em que a coordenação motora está sendo aprimorada e os sentidos possíveis estão se ampliando.

### 5.3 O processo do aprender

A ideia de processo do aprender que emergiu do conjunto de observações feitas merece também uma reflexão, tendo em vista a preocupação com os vestígios que podem ser deixados à vista e aqueles que precisam ser apagados. Por exemplo, no episódio 7, quando a professora trabalhou as diferentes formas de uso da água, foi realizada uma atividade de colagem. Evidentemente, por conhecerem o processo de colagem, os alunos tomaram a iniciativa de fazê-lo, porém, por vezes, sem levar em conta inteiramente todas as informações necessárias. Em momentos como este, a discussão sobre o feito, seus critérios e o porquê de ser feito não ocorria satisfatoriamente ou simplesmente era indicado como deveria ser feito. Tal procedimento revela uma prevalência da necessidade de que o acerto fique registrado, evidenciando menor preocupação com o processo de elaboração e, portanto, oferecendo maiores esclarecimentos a respeito daquilo que deveria ser realizado para que fosse possível sua compreensão e apropriação.

De acordo com Fontana e Cruz (1997), os dizeres dos alunos nos fornecem pistas não só dos conhecimentos já adquiridos como dos que estão em processo de elaboração. Valendo-se dessas evidências, o professor, por meio do processo interlocutivo durante a aula, pode possibilitar o desenvolvimento dessa elaboração, isto é, pode identificar as regularidades e as sistematizações do processo de ensino e aprendizado, na medida em que indicam os meios que os alunos utilizaram para organizar as informações e conhecimentos que já possuem ou ainda não.

Portanto, os usualmente denominados “erros” ou “inadequações” revelam até onde os alunos chegaram em suas elaborações, as hipóteses que levantaram e o que entenderam do que lhes foi ensinado, bem como os aspectos que precisam ser revistos, o que precisa ser explicado novamente, as informações que necessitam ser acrescentadas, de modo que avancem em suas elaborações. Em síntese, “os erros indicam a um só tempo o que já não precisamos trabalhar com as crianças, porque já é do domínio delas, e o que ainda exige nossa intervenção, por estar em fase de elaboração” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 218).

Neste sentido, compreendemos que o processo de aprendizado, sinuoso e complexo, precisa ser respeitado de modo que os alunos se sintam seguros para fazerem suas tentativas e possam se apropriar dos conhecimentos científicos que lhes são transmitidos e com os quais estão interagindo. Para isto, é necessário que haja

uma flexibilização do planejamento. Os episódios analisados demonstraram, por vezes, uma certa ansiedade por parte da professora para chegar rapidamente ao desejado. À vista disso, destacamos que a mediação requer uma outra compreensão do processo de ensinar e aprender, a qual implica em incorporar imprevistos, impasses, dúvidas e questionamentos que não podem ser ignorados, mas que exigem um distanciamento para que se possa chegar à apropriação concreta do conhecimento. As falas dos alunos, com frequência, demandavam a necessidade de ajustes, pausas, mudança de rumo, retomada de informações que não foram suficientes. Esta constatação reforça o princípio de que o planejamento tem de ser flexível para poder atender às demandas da turma que emergem no decorrer da efetivação do próprio processo pedagógico.

#### **5.4 Os ecos da política educacional no cotidiano do ensino**

A ênfase em determinadas disciplinas em detrimento de outras também se verificou no período observado. Algumas áreas do conhecimento foram privilegiadas durante o período de nossa observação: ciências, matemática e língua portuguesa estiveram mais presentes, enquanto que geografia e história não apareceram em nenhum momento durante o período da coleta de dados. Este achado nos possibilita inferir uma ênfase nas disciplinas que, geralmente, no ensino fundamental, são mais valorizadas: português e matemática. Ainda que ciências não esteja entre elas, a justificativa para privilegiá-la nesta turma pode estar atrelada às preocupações relativas às questões ecológicas que tanto se discutem atualmente. A nosso ver, isto se relaciona à política educacional vigente que se vê incorporada no material apostilado utilizado, o qual constitui uma forma de operacionalização dessa política.

Entretanto, segundo a professora, esse material

*[...] não vem completo, a gente tem que estar sempre procurando. Tipo matemática, eu acho que matemática vem tão pouca coisa, que a gente podia explorar até mais. Só que eu acho que eles colam menos porque você trabalha muito no concreto, é como você viu, conto quantas meninas, quantos meninos, vamos juntar, conto o que tem na sala, né, quantas pastas, quantas crianças vieram, quantas faltaram. Eu acredito que o objetivo maior é no concreto [...], mas eu procuro atividade para imprimir para enriquecer o trabalho.*

Sendo assim, notamos que há uma inadequação do material didático em alguns pontos e uma insuficiência em outros. Podemos perceber que a professora teve necessidade de recorrer a atividades orais extras, tais como fazer a contagem diariamente da quantidade de alunos presentes e ausentes, as escritas, realizadas em papel fotocopiado e no concreto (por exemplo, o episódio em que utilizaram os lápis de colorir para fazer cálculos). Além disso, apesar da apostila adotada priorizar a sistematização do conhecimento, durante as atividades que foram propostas, geralmente, o interesse dos alunos era, por assim dizer, sufocado pela quantidade de exercícios. Este foi o caso do episódio 7, em que discutiram os meios de uso da água e, posteriormente, realizaram duas páginas de exercícios da apostila. A lógica indutora do processo de ensino que antecipou a proposição de questões em detrimento do processo dialógico e da elaboração coletiva levava a proposições de reflexão na forma escrita que ficava fora do alcance dos alunos. Situação semelhante ocorreu com a atividade do episódio 5, em que tiveram de confeccionar um brinquedo e fazer o esboço do mesmo e dos materiais utilizados. Ora, o que é um esboço para uma criança de cinco anos? Avaliamos que, nestes casos, os enunciados eram completamente inacessíveis.

Ainda sobre os problemas que envolvem o referido material, é preciso considerar que possui uma sequência pensada fora de qualquer contexto específico real e institui uma dinâmica na qual a produtividade do trabalho docente passa a ser supervisionada, para efeitos de análise comparativa, em termos do número de páginas já vencido e por vencer. Além disso, o olhar dirigido ao material privilegia um tipo de registro em que ganha destaque aspectos como: chegar no fim, fazer com que fique bonito e, conseqüentemente, que não fiquem registradas as marcas do processo de elaboração. Sendo assim, há uma série de ações que vai sendo determinada quando se adota um material apostilado e que acaba conformando o trabalho docente. Tais exigências não permitem ao professor ir além daquilo que está posto, podam ações que complementaríamos a sistematização do conhecimento. Por exemplo, não há como organizar uma pesquisa sobre sementes ou sobre os animais em extinção supondo que terão de disponibilizar algumas aulas para que isto ocorra de verdade e, por conseguinte, irá prejudicar o tempo estipulado para as atividades da apostila, podendo não dar conta da sequência que está prevista.

No caso do contexto estudado, a professora nos informou que havia sido chamada ao departamento de educação porque estava algumas páginas atrasadas

com relação às demais turmas de pré das outras escolas. Como podemos observar na transcrição a seguir:

*Então, elas estavam umas vinte páginas na minha frente, aí eu levei uma pequena bronquinha. Não precisei ir sentar lá na cadeira que eles falam, só que eu acho assim: vem conversar comigo perguntando o porquê que eu estou aqui [atrasada]. Porque como eu já te disse, eu complemento com atividades imprimidas, eu sou muito detalhista, eu quero a atenção para mim, eu quero mostrar a página, eu mostro o número para eles visualizarem, eu falo, eu explico o que que é para fazer, como é para fazer, se é algo que eu sei que eles vão fazer e vão ter dificuldade eu prefiro fazer coletivo, fazer junto. E isso demora, então, a minha aula é assim.*

Seu depoimento possibilita perceber que as tentativas de diversificar suas aulas foram interrompidas pela exigência de seus superiores que visam apenas à consecução de metas pré-fixadas, desconsiderando a ideia de processo de aprendizado. Fica evidenciada quão grande é a cobrança que existe sobre os professores ante a exigência de se atingir metas e de cumprir prazos, deixando em segundo plano aprendizagens efetivas. Por conta disto, ficou evidente, nos episódios, uma contradição, já que a professora abre para o diálogo e, ao mesmo tempo, promove um atropelo no encaminhamento do processo.

### **5.5 O papel da brincadeira**

No período em que foi realizada a observação, a brincadeira enquanto um recurso do processo de aprendizado esteve praticamente ausente. Não ocupou papel de destaque como é comum nos discursos dos membros de centros de educação infantil e das pré-escolas.

Vigotski (2008), afirma que a brincadeira não é algo instintivo, mas sim objetivo, por entender que a criança se apropria do mundo ao brincar. Pelas nossas observações, percebemos que, para os alunos e a professora, brincar e aprender constituem universos opostos, tendo em vista que brincar envolve ir ao parque, ao cantinho dos brinquedos ou à sala de multimeios, sem nenhum fim educativo explícito e significado como lugares de descanso e de não trabalho. Em consequência, dicotomiza-se, desnecessariamente, o brincar do aprender, já que este último se dá dentro da sala de aula, com lápis e papel nas mãos.

A brincadeira na escola, entretanto, não é a mesma daquela de casa, da rua ou dos amigos íntimos, uma vez que o meio escolar possui características, funções e modos de funcionamento próprios. Para Fontana e Cruz (1997), devido à concepção de que a escola é um espaço destinado à apropriação do conhecimento científico, a brincadeira acaba sendo negada, secundarizada e relacionada a fins didáticos. Nesta situação, é enfatizada a atividade cognitiva que se encontra por trás da brincadeira, em detrimento de seu caráter lúdico. Assim, o que fica indicado, que interessa, é o que vem após o jogo, a ênfase fica restrita ao registro dos resultados obtidos e não na brincadeira em si.

No episódio referente à brincadeira de amarelinha, por exemplo, vemos que os alunos foram levados a explorar e, por isso, desejavam brincar, todavia não podiam sem o consentimento da professora. Por mais equivocada que seja esta ideia, é frequente acontecer dessa forma no contexto escolar, em que os alunos são convidados a experimentar, mas todos têm de ficar quietos, ninguém pode pôr a mão e nem pegar em nada, tem que ficar em silêncio e não podem conversar, ou seja, ninguém pode nada. Diante do comportamento exigido, perguntamo-nos: Que tipo de exploração é esta?

Entretanto é possível fazer com que a brincadeira se torne um momento de apropriação do conhecimento, para tanto, é preciso deixar os alunos experimentarem. O lúdico é fundamental no processo de ensinar e aprender, porque os jogos e brincadeiras proporcionam o aprimoramento e o desenvolvimento de novas habilidades, bem como permitem aos alunos sentir, agir, decidir, resolver, buscar e desafiar. Além disso, ao brincar, são capazes de se apropriarem do mundo externo ao relacioná-lo com a brincadeira. Pelas brincadeiras desenvolvidas na escola, os alunos têm a possibilidade de reproduzir variadas situações sociais, como as trocas interpessoais, as negociações e as disputas. Em outras palavras:

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 139).

Sendo assim, consideramos que de nada adianta propor o lúdico como mais um recurso no processo de ensino quando ele não possui um verdadeiro significado dentro do contexto para os alunos. Não existe brincadeira sem contato, sem experimentação.

## 5.6 A relação com o saber e o aprender

Na relação com o saber, notamos que os ritmos de aprendizagem eram diferenciados e nem todos conseguiam acompanhar o raciocínio da professora durante as explicações e a realização das atividades. Diante dos diferentes desempenhos, aqueles alunos que conseguiam acompanhá-la acabavam sendo exaltados e recebiam atenção diferenciada em relação aos demais. Mas, apesar disso, houve grande mudança com relação à aprendizagem e, conseqüentemente, relacionada ao desenvolvimento dos alunos. Nas palavras da professora:

*Eles chegam, assim, bebê. Pequeninhos, frágeis, né, mas depois devagarinho [...] sai daqui, assim, a gente percebe, com uma bagagem bem grande, bem diferente. Chegam, assim, acudinhos, bebês, [...] e que sai assim todo conhecedor de um conteúdo, até aonde foi possível, de conhecimento de escola, de ambiente, do brincar, da brincadeira.*

Mediante os dados coletados, foi possível perceber a mudança de postura dos alunos perante os conteúdos trabalhados. No início, suas falas eram vagas, geralmente pautadas na vivência do cotidiano, mas, quando questionados ou solicitados a falar, demonstravam terem se apropriado, ao menos em parte, daquilo que lhes fora ensinado. Ao final do processo, LU já estava lendo e escrevendo algumas palavras sozinho. LA e CA estavam no mesmo caminho, além de conseguirem resolver pequenos cálculos. AC, AN, AP, AS, IG, IS, KW, MI, NI, TH e YH concluiriam o ano de acordo com o esperado, isto é, reconheceriam as letras, os numerais e a sequência de zero a vinte, as cores, as formas geométricas e escreveriam o próprio nome. Já os alunos KA e MA apresentaram grandes dificuldades no processo de ensino e aprendizado. Para se ter uma ideia, ainda não reconheciam as cores e nem conseguiam escrever o próprio nome sozinhos, além de terem demonstrado insegurança por não acompanharem a turma, provocando pouco

envolvimento com o proposto nas aulas por presumirem, já no ponto de partida, que não conseguiriam dar conta.

A professora acreditava que KA tinha algum problema de visão, porque sempre reclamava que não conseguia enxergar o que estava no quadro e, conseqüentemente, atrapalhava seu aprendizado. A mãe do aluno já havia sido informada sobre esta situação, mas nenhuma providência fora tomada até então pela família. Ainda segundo a professora, KA enfrentava sérios problemas no âmbito familiar, na relação entre os seus componentes, os quais, de certa forma, refletiam-se em seu aprendizado na escola.

Já MA, segundo nos foi relatado, foi uma aluna que, desde o início, teve dificuldades de adaptação ao meio escolar. De acordo com a professora, ela já havia passado por várias creches e escolas até chegar nesta turma. Chorava quando estava nos espaços escolares que frequentou e até mesmo se recusava a entrar na van escolar. Este comportamento também havia ocorrido quando chegou à escola em que a pesquisa foi realizada e persistiu por cerca de um mês e meio. Somente após esse período, conseguiu se socializar e interagir. Além disso, a professora informou que a mãe estava levando-a a um neurologista, pois acreditava que ela pudesse ter algum tipo de necessidade especial.

Quanto à aluna IS, como já mencionado anteriormente, terminaria o ano com todos os objetivos alcançados, entretanto, por não possuir a idade mínima para ingressar no primeiro ano do ensino fundamental, colocava-se em dúvida se ela teria condições de acompanhar a etapa seguinte. Desse modo, levava-se em conta apenas o fator idade. Por conta disso, cogitava-se que ela seria “retida” e faria novamente o mesmo ano.

Vale destacar que alguns alunos tiveram maior envolvimento nas aulas em relação a outros. Um pequeno grupo, composto por AP, AS, CA, IS, KW, LU e YH, participou ativamente das discussões realizadas, expondo oralmente seus pensamentos e ideias acerca das temáticas propostas e dos conteúdos estudados e tarefas. Com estes alunos, a professora, por vezes, acolhia a participação deles, referendando, por meio de palavras ou gestos, os conhecimentos trazidos, de forma a direcionar o que veiculavam e/ou pondo-os em circulação no âmbito dos colegas de classe. Em algumas situações, mesmo quando os comentários dos alunos eram pertinentes, acabavam não sendo objeto de comentários ou outra forma de acolhimento. Constatamos, por assim dizer, pouca tolerância com as respostas que

não vinham ao encontro do esperado pela professora. Por vezes, quando isto ocorria, ela apenas sinalizava que não estava correto, grande parte das vezes o comentário era ignorado.

Durante os momentos de diálogo ocorridos em sala de aula, alguns alunos, AC, NA, IG, KA, LA, MA, MI, NI e TH, ficavam em silêncio, optando por não adentrar nas conversas e discussões. Isto, entretanto, não significava que eles estivessem alheios aos assuntos abordados ou que não estivessem entendendo os conteúdos, o que pode ser verificado nas anotações que faziam e nas respostas dadas às proposições que lhes eram feitas.

Considerando o conjunto das observações, registros e o material gravado das aulas, percebemos que a instituição opta por uma inequívoca posição de incluir os conhecimentos sistematizados ou científicos naquilo que seleciona para ensinar. Além desta referência, o uso do material apostilado foi uma constante no período em que foi feita a coleta de dados. Este compromisso, nas duas frentes, orientou toda a condução do processo de ensino, de modo tal que, atingi-lo, foi vivido pela professora como seu desafio maior.

Os resultados obtidos no final deste processo evidenciam que os alunos aprenderam o que foi ensinado, porém em níveis distintos. Aprenderam o que lhes foi possível em relação: ao contexto de ensino em que participavam, aos modos como apreendiam cada atividade proposta e, também, dependendo de sua experiência anterior dentro e fora da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou o processo de ensino e aprendizagem de crianças, cuja faixa etária situa-se entre os cinco e seis anos de idade, que frequentam o último ano da educação infantil, por meio de uma análise que focalizou o processo interativo e interlocutivo dos envolvidos no processo e tendo como base os pressupostos da teoria histórico-cultural. Com este estudo, pretendemos contribuir com as discussões acerca das práticas educativas desenvolvidas neste nível de ensino, objetivando uma educação de qualidade que possibilite o desenvolvimento pleno de todas as capacidades dos sujeitos.

Entendendo o ser humano como sujeito histórico, social e cultural, este estudo tomou como base a ideia de que somos construídos e introduzidos no mundo pelas relações sociais estabelecidas desde nosso nascimento. Sendo assim, é apenas pela mediação dos outros que compartilham seus modos de viver, de fazer, de dizer e de pensar e, sobretudo, pela linguagem que somos integrados aos significados produzidos e acumulados no mundo. Com eles, aprendemos a nos comunicar, aprendemos a lidar com os objetos e as coisas do mundo e aprendemos a viver para nos desenvolver. Somente por meio daqueles que nos cercam torna-se possível a existência humana.

Nossa existência se deve ao pertencimento a um mundo já estruturado, sob a forma de objetos, ferramentas e atividades desenvolvidas e construídas pelas gerações anteriores. Desde a mais tenra idade, vamos nos apropriando de tudo à medida que nos relacionamos e participamos das práticas culturais. Desse modo, as reações naturais e biológicas entrelaçam-se aos processos socialmente organizados e se transformam, paulatinamente, em modos de ação e de representação tipicamente humanos. Pelas relações sociais estabelecidas, a criança internaliza as formas culturais de pensar e de agir, bem como as significações, isto é, tudo aquilo que lhe foi compartilhado e que apropriou do mundo. Assim, o desenvolvimento caminha do social ao individual.

Nesta perspectiva, a escola assume um papel decisivo na formação humana, por possibilitar o acesso a diversos elementos da cultura, inclusive e em especial do conhecimento científico. Na escola, as relações de conhecimento estabelecidas são essencialmente diferentes daquelas produzidas no cotidiano, por se tratar essencialmente de um espaço destinado à socialização do conhecimento

sistematizado. Apesar de a criança chegar à escola já dominando algumas habilidades e conhecimentos necessários à apropriação dos conhecimentos científicos, é pelo processo de ensino-aprendizagem que tais conhecimentos serão reelaborados, reestruturados e ampliados, uma vez que se trata de um progressivo e continuado contato com o pensamento teórico acumulado.

Nas situações cotidianas, os conhecimentos vão sendo elaborados segundo a própria vivência, espontaneamente, ligados às emoções e às necessidades, sem que nem mesmo a criança e os adultos se deem conta disso, já que a atenção de ambos reside na situação imediata e não na atividade intelectual realizada. Enquanto que, na escola, os conhecimentos são partes de teorias que objetivam explicar e comprovar os fenômenos naturais e sociais, portanto, são intencionalmente pensados e planejados. Adulto e criança, neste espaço, possuem uma relação específica: a de ensinar e aprender. O professor possibilita o acesso aos conhecimentos sistematizados e o aluno realiza as atividades propostas com base nas orientações e explicações dadas com o intuito de internalizá-los.

Temos, na educação infantil de modo específico, um público de crianças pequenas que está aprendendo a lidar com pessoas que lhe apresentam e reapresentam o mundo sob outro olhar, portanto, trata-se de um momento riquíssimo porque há o desenvolvimento de um grande repertório de habilidades e a obtenção de diversas informações. À vista disso, aprendizado e desenvolvimento caminham juntos, desde que todo o ensino seja organizado de modo que o aprendizado impulse o desenvolvimento, a fim de que as funções psicológicas superiores sejam estruturadas. Sendo assim, tudo que é ensinado e a criança aprende é por ela incorporado, transformando seus próprios modos de pensar e agir.

A educação infantil, caracteristicamente, é um ambiente de relações sociais e de trocas que envolve um elevado grau de complexidade, por haver o entrelaçamento de diversas dimensões, históricas, sociais, institucionais, econômicas, religiosas, teóricas, materiais, pedagógicas, afetivas, intelectuais, entre tantas outras. São múltiplos os fatores que, direta ou indiretamente, afetam e influenciam o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos, isto é, o ensinar e aprender. Por tudo isso, não é fácil adentrar o cotidiano escolar e apreender, analisar e compreender sua realidade.

A análise da realidade específica da turma observada nos possibilitou apreender a real dimensão e a importância do papel da educação infantil no processo

de desenvolvimento de cada um, entendendo-a como espaço privilegiado para o ensino e a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. A nosso ver, é na educação infantil que deve se iniciar a superação das relações naturais e imediatas da criança para elevá-la a um nível mais superior.

Em acordo com as ideias formuladas por Pasqualini (2015), objetivamos uma formação na educação infantil que amplie o conhecimento dos alunos acerca das coisas do mundo e de si mesmos, possibilitando o desenvolvimento em todos os seus aspectos. Por isso, enfatizamos a defesa do ato de ensinar visando ao desenvolvimento pleno dos alunos, por meio de uma mediação intencional e de qualidade por parte dos professores.

Para que isto aconteça, é essencial pensarmos a formação do professor de educação infantil na atualidade. Muitas vezes, os cursos de formação de professores acabam se colocando em cima do muro: ora priorizam a prática sem nenhum fundamento teórico sólido, ora centram-se em teorias desmoderadas que em nada se relacionam com a prática em sala de aula. Não há como dissociar teoria de prática, é preciso que estes cursos possibilitem uma base científica que permita dialogar com a prática e essa prática seja objeto de estudo e reflexão com aporte teórico.

Mesmo após cursar a licenciatura, o professor entra na sala de aula sem preparação específica, apoiando-se apenas naquilo que vivenciou como aluno e no conhecimento técnico das disciplinas. Sendo assim, as questões ligadas ao “como ensinar” carecem de mais estudos na forma inicial e precisa continuar no decorrer da atividade profissional. Neste sentido, a análise da prática docente observada nos informa da necessidade de um referencial teórico sólido que embase o trabalho do professor. Por ser um sujeito ativo do processo de ensino, para Arce (2001), ele não pode abrir mão de uma bagagem de conhecimentos filosóficos, históricos, sociais e políticos, bem como necessita de uma formação didático-metodológica adequada ao processo de aprendizado dos alunos.

É pela dinâmica das interações verbais que o professor contribui para o surgimento de processos de elaboração e desenvolvimento que não são possíveis de acontecer espontaneamente nas crianças. O adulto, no caso a figura do professor, trabalha de forma deliberada e explícita, orientando a atenção de seus alunos, levando-os a analisar, comparar e estabelecer relações com o objeto de estudo e, por esta mediação, as crianças vão apreendendo significados, modos de pensar e de agir. Todavia é preciso considerar que o exercício de sistematização exige que o professor

domine os conhecimentos científicos, conheça sua história, reconheça as atividades intelectuais envolvidas para sua elaboração e que articule seu sentido às práticas cotidianas.

Consideramos que a formação, tanto inicial quanto continuada, dos professores que atuam na educação infantil é extremamente importante para que possam atuar com vistas a um ensino de qualidade, objetivando um profissional que pense e teorize as relações existentes entre educação e sociedade, bem como que contribua para a apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos. A realidade nos apresenta, algumas vezes, uma formação fragmentada, descontínua e emergencial, pautada em concepções teóricas e pedagógicas que estão em constante transição, esquivando-se de uma análise concreta do real. É preciso que a formação de professores vise uma educação formadora, instrutora e aliada à produção de conhecimentos.

Os cursos de formação inicial e continuada têm de desenvolver em seus discentes um olhar investigativo respaldado na teoria, de modo que tenha como resultado um profissional que pesquisa, planeja, analisa e interpreta o seu trabalho pedagógico. Contemplar uma formação com base histórica e cultural que garanta o acesso aos conhecimentos das diversas ciências da educação e dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, articulado à pesquisa, é essencial não apenas como formação, mas para encaminhar seu trabalho em sala de aula. Este profissional precisa de uma formação que lhe permita trabalhar as artes, as diferentes linguagens, o desenvolvimento espacial e corporal, o brincar, a diversidade natural e cultural e, conseqüentemente, o desenvolvimento da imaginação, criação e socialização.

A educação infantil necessita de professores que tenham uma formação adequada para trabalhar com crianças pequenas e atender às demandas que esta clientela exige, professores que sejam capazes de ensinar e promover o desenvolvimento delas. E isto só será possível por meio de uma formação de qualidade. Se faz necessário

[...] uma política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometidos com um ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e os jovens (PIMENTA, 2002, p. 44).

O trabalho com crianças que frequentam a educação infantil exige uma formação teórica e prática que atenda às necessidades próprias deste período, sendo assim, a formação desses profissionais que irão atuar neste nível de ensino não pode se restringir às experiências práticas particulares de cada professor, necessita de uma formação científica que contribua para a interpretação das diversas situações dentro da instituição escolar. Tudo isto demanda tempo e um projeto devidamente fundamentado e articulado às necessidades atuais, e a realidade posta em cursos de graduação nos mostra uma formação aligeirada, daí a importância de investimento por parte dos governos e universidades, incentivando a pesquisa na formação dos futuros professores.

A caminhada proporcionada pelo mestrado, representou um divisor de águas em nossa vida, tanto acadêmica e profissional, quanto pessoal. Na academia, deparamo-nos com uma nova realidade, visto que a pesquisa e a produção científica se destacavam neste contexto, enquanto que esteve praticamente ausente em nossa formação inicial. Isto nos fez compreender a importância de o professor ser pesquisador em sua prática diária, atualizando constantemente seus conhecimentos. Enquanto profissional, tivemos um enriquecimento incomensurável, na medida em que foi possível perceber o quão passível de “equivocos” era a prática que realizávamos como professora, por não atentar para aspectos importantíssimos presentes no cotidiano escolar. Agora, sentimo-nos mais apta a considerar outros os aspectos e dimensões que se entrecruzam na sala de aula, prestando atenção em como se dá a dinâmica interlocutiva estabelecida nas relações entre professor-aluno/aluno-aluno e, como estes significam o processo de ensino e aprendizado, além de que, concebendo de outra maneira os dizeres dos alunos que não estão de acordo com o inicialmente esperado por nós. Neste sentido, a prática pedagógica requer reflexão frequente, objetivando uma educação de qualidade. Na formação pessoal, notamos que, ao ingressar no mestrado, éramos tímida, frágil e, de certo modo, medrosa, e hoje nos vemos mais preparada para encarar os obstáculos que possam surgir pelo caminho, assim como lidar com os riscos de novos equivocos.

Assim, acreditamos que existe, por assim dizer, um divisor de águas que marca uma transformação em nosso processo formativo, na medida em que tivemos experiências riquíssimas de estudo e pesquisa, fazendo com que a bagagem de conhecimentos acerca desse universo, conhecido como educação, se ampliasse de forma muito significativa. Diante da ampliação de nossas referências foi possível

expandir nossa capacidade de reflexão como pesquisadora e repensar nosso posicionamento como professora. Quão bom seria se todos os professores tivessem a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos ingressando em um curso de pós-graduação.

À vista de tudo isto, enfatizamos a necessidade de uma formação inicial e continuada de professores que assegure a profissionalização com conhecimento científico, entrelaçando teoria e prática e possibilitando o conhecimento com base em suas múltiplas dimensões: histórica, política, sociológica, filosófica, psicológica e antropológica. A criticidade deve estar embutida nesta formação, afinal, além de sua prática dentro de sala de aula, o professor tem a importante função de levar seus alunos a pensarem sobre a realidade em que se encontram inseridos.

Desse modo, vemos que ainda há muito o que se fazer para que haja um atendimento de qualidade nos centros de educação infantil e pré-escolas brasileiras, levando em conta o ato de ensinar às crianças pequenas.

## REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a educação e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (Re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 13-37.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3 ed. Campinas, SP: Alínea, 2013a. p. 13-37.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3 ed. Campinas, SP: Alínea, 2013b. cap. 2, p. 39-65.

BAKHTIN, Mikhail. Tema e significação na língua. In: \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 10. ed. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo, SP: Anna Blume, 2002. p. 128-136.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 24 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, jul. 1990. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 24 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, abr. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 3 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. In: \_\_\_\_\_. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo, SP: Cortez, 2013. p. 133-154.

CHARLOT, Bernard. O “filho do homem”: obrigado a aprender para ser (uma perspectiva antropológica). In: \_\_\_\_\_. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de B. Magne. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000. cap. 4, p. 51-58.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.

DUHALDE, María Elena; CUBERES, María Teresa González. **Encontros iniciais com a Matemática: contribuições à educação infantil**. Tradução de M. C. Fontana. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2009.

FIN, Alexsandra Soares de; MALACARNE, Vilmar. **A concepção do ensino de ciências na educação infantil e as suas implicações na formação do pensamento científico no decorrer do processo educacional**. 2012. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2012/trabalhos/co\\_02/030.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_02/030.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2015.

FIORIN, José Luiz. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, SP: Ática, 2006. p. 60-76.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo, SP: Atual, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João, 2010.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger; MARIANI, Janeti Marmontel. O lúdico no ensino da matemática na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento infantil. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 187-218.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A aprendizagem e o ensino fecundo: apontamentos na perspectiva histórico-cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, RS: PUCRS, 2008. p. 414-426.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 11-28.

KRAMER, Sonia (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo, SP: Ática, 2009.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: \_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral: Introdução evolucionista à psicologia**. Tradução de P. Bezerra. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1979a. v. 1. cap. 3, p. 71-84.

LURIA, Alexander Romanovich. A palavra e o conceito. In: \_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral: linguagem e pensamento**. Tradução de P. Bezerra. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1979b. v. 4. cap. 2, p. 17-51.

MACEDO, Vanessa Cristina de; MORAES, Sílvia Pereira Gonzaga de. Reflexão sobre o ensino de matemática na educação infantil. In: XX SEMANA PEDAGÓGICA DA UEM, 10, 2013, Maringá. **Anais...** Maringá, PR: UEM, 2013. Não paginado. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2013/PDF/T-02/44.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: Em defesa do ato de ensinar**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 67-96.

MELO, Keylla Rejane Almeida. **Os usos da leitura e da escrita na educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2014.

MENEZES, Luís. Matemática, Literatura & Aulas. **Educação e matemática**, p. 67-71, nov./dez. 2011.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2006.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, BA, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun. 2015.

PERFEITO, Alba Maria; VEDOVATO, Luciana. O gênero poema: um estudo na perspectiva bakhtiniana. **Línguas e Letras**, v. 12, n. 22, p. 241-264, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. O professor reflexivo: construindo uma prática. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002, p. 17-52.

SILVA, Ary Gomes da; BOLDRINI, Rômulo Felix; KUSTER, Ricardo Machado. Os sumarés cicatrizantes da medicina tradicional brasileira, ou, as surpresas químicas ativas do desconhecido gênero *Cyrtopodium* (Orchidaceae). **Natureza On Line**,

2013. Disponível em:

<[http://www.naturezaonline.com.br/natureza/conteudo/pdf/07\\_SilvaAGetal\\_152154.pdf](http://www.naturezaonline.com.br/natureza/conteudo/pdf/07_SilvaAGetal_152154.pdf)>. Acesso em: 3 ago. 2015.

SILVA, Iraci Balbina Gonçalves. **Formação de conceitos matemáticos na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, GO, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, SP, p. 15-28, jul./dez. 1991.

SMOLKA, Ana Maria Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como um processo discursivo**. 13. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

STADTLOBER, Clarice Brutes. **A matemática em diferentes tempos e espaços da educação infantil: aprendizagem de conceitos matemáticos**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2010.

STIVAL, Simone. **Educação infantil: grupo 5: integrado por eixos**. v. 3. Curitiba, PR: Positivo, 2012a, exemplar do professor.

STIVAL, Simone. **Educação infantil: grupo 5: integrado por eixos**. v. 4. Curitiba, PR: Positivo, 2012b, exemplar do professor.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. 2008. p. 23-36.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. In: PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. Tradução de J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007a. p. 87-105.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: \_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. Tradução de J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007b. p. 3-20.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. A construção da enunciação. In: \_\_\_\_\_. **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos, SP: Pedro & João, 2013. p. 157-188.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 2 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998. p. 103-146.