

## **2 - Abordagens das interações**

Este capítulo trata da dinâmica das salas de aula e da escola, bem como da interlocução teórica que embasou o olhar da pesquisadora para as análises. Ou seja, quais conceitos teóricos subsidiaram o estudo das práticas e das interações no campo, estudo que foi construído com os sujeitos da pesquisa, e não a partir de um olhar único da pesquisadora para o objeto. Segundo Motta (2010): “Mais do que produtos, o pesquisador deve ir à busca da gênese das questões, reconstruindo sua história em busca de uma integração entre os fenômenos individuais observados e os processos sociais dos quais fazem parte (...)” (p. 66).

O capítulo está subdividido da seguinte maneira: (1) apresentação da teoria que embasa as análises das interações, principalmente a partir dos conceitos de linguagem em Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin, do reconhecimento do outro em Bakhtin e de desenvolvimento iminente em Vigotski; (2) análise das interações criança-criança e, em seguida, criança-adulto e adulto-adulto, em diálogo com teóricos que se mostraram fonte de ampliação da observação e do debate, bem como das categorias que foram sendo construídas.

### **2.1 - As interações a partir da interlocução teórica**

Conceitos trabalhados por Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin constituíram a base das análises. Além deles, outros autores constituíram o debate. A perspectiva histórico-cultural perpassa as análises propostas, é esse o ponto de partida da interlocução com a teoria e com o campo. Por escolha de organização, a ideia é apresentar os principais conceitos teóricos trabalhados e depois trazer o campo, em diálogo com a teoria. O entendimento da colaboração foi construído na pesquisa a partir das aproximações e relações com os conceitos aqui trabalhados.

### 2.1.1 - Bakhtin, Vigotski e as interações para a constituição do sujeito

Para Bakhtin (2000), o processo de constituição do sujeito se dá a partir do olhar do outro, do **reconhecimento do outro**. A criança começa a criar a sua própria consciência interna através da fala, do olhar de outra pessoa. É nessa relação que a criança vai se individualizando e criando sua própria personalidade.

Dispersos em minha vida, todos os atos de atenção, de amor, que me vêm dos outros e reconhecem meu valor, como que modelam para mim o valor plástico de meu corpo exterior. Com efeito, assim que o homem começa a viver-se por dentro, encontra na mesma hora os atos -os de seus próximos, os de sua mãe- que se dirigem a ele: tudo quanto a determina em primeiro lugar, a ela e a seu corpo, a criança o recebe da boca da mãe e dos próximos. (2000, p.67).

É nessa relação que a criança começa a ouvir seu nome, as palavras que falam dela, o olhar que a ela é dirigido, e isso vai fazendo com que tome consciência de si mesma. É assim que uma consciência interna, confusa de início, vai se construindo. A partir das palavras, do olhar e do cuidado do outro. Assim, a criança vai ligando-se ao mundo exterior, vai individualizando-se e criando sua própria personalidade e postura no mundo. É importante que esse mundo demonstre interesse e amor por essa criança.

Para Bakhtin, o valor potencial desse corpo só poderia ser atualizado pelo outro, e isso acontece por toda a vida do sujeito. Esse corpo precisa do outro, precisa que o outro o reconheça e proporcione a sua forma, precisa que o outro lhe proporcione acabamento.

Esse amor da mãe e dos próximos que desde a infância proporciona, de fora, a forma ao homem, proporciona, ao longo de toda a sua vida, consistência ao seu corpo interior, sem lhe dar, é verdade, uma imagem intuitivo-evidente de sua exterioridade; mas o torna, todavia, detentor de um valor potencial desse corpo que não poderia ser atualizado senão pelo outro. (2000, p.68/69).

A análise do reconhecimento do outro abrange as interações na sala de aula e na escola, enfocando o reconhecimento do professor para com as crianças, o reconhecimento delas entre si, a forma como os sujeitos interagem e de que maneira participam no cotidiano escolar.

O olhar para a questão das interações também é encontrado no pensamento de Vigotski. Uma das análises do autor relativa a esse tema é que o **afetivo-emocional** se mostra como ponto central na compreensão das interações estabelecidas na **linguagem**. Segundo Jobim e Souza (1994):

Por trás de cada pensamento há desejos, necessidades, interesses e emoções, fazendo com que a compreensão do que dizemos dependa substancialmente da interação do nosso ouvinte com essa base afetivo-volitiva. A compreensão é o resultado do nível de interação que os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o extraverbal, entre a palavra e o afetivo-emocional que flui na interação entre as pessoas. (Jobim e Souza, 1994, p.136).

Para Vigotski (2007), tal como para Bakhtin (2000), o ser humano se constitui em relação, e as interações são chave para esse entendimento. Para ambos a consciência de si mesmo é constituída em relação. A constituição do sujeito é entendida de forma contextualizada, na história e na cultura, que vão sendo significadas pela criança através do social, onde um influencia e contribui com o outro.

Em Vigotski, a fala e a linguagem não são dissociáveis, é como se a fala fosse uma versão de uma linguagem social. A fala não é individual, não é expressão única do eu. Ela é constituída ao longo do tempo, e isso influencia a fala da pessoa (essa história, essa construção). Smolka (1993) desenvolve esse tema, contribuindo para pensar o papel central da linguagem segundo Vigotski: a linguagem é entendida no contexto das práticas sociais, e é um instrumental constitutivo do psiquismo humano. Dessa forma, mais uma vez, a centralidade do social e das interações em Vigotski aparece. Assim vão sendo construídas no sujeito as significações sociais, de fora para dentro. O significado aparece para o sujeito a partir das interações sociais. Uma palavra contextualizada, concreta, significada a partir do meio no qual o sujeito está inserido. Segundo Motta (2010): “Temos então a palavra tomada como signo que, ao ser enunciada, carrega consigo os significados do contexto histórico de seu uso e do contexto da interação em que é utilizada para comunicar e construir significações”. (p. 76).

O conceito de **linguagem** é central também em Bakhtin. Segundo Stella (2008), a partir das primeiras décadas do século XX, a palavra, assim como a linguagem de uma forma geral, começaram a ser entendidas a partir de um caráter

contextualizado, histórico, como uma linguagem em uso. A palavra também começa a ter um caráter ideológico e dialógico. A linguagem é entendida na relação entre os sujeitos. É assim que ela ganha sentido, como comunicação. O autor vai entender as relações dialógicas como forma de produção de significação.

A palavra então é vista em interação, entre o falante e o interlocutor. As entoações, os valores atribuídos ao dito pelo locutor, são entendidas e socialmente compartilhadas pelo interlocutor. Há um diálogo, e nesse diálogo, são passados valores e pontos de vista. Os signos, portanto, só podem ser entendidos a partir da interação social. A língua é viva, ela não é entendida como coisa. Smolka (1993), a partir de Bakhtin, enfatiza: “ela só tem vida no movimento de uma boca para outra, de um contexto para outro, de uma geração para outra”. (p.10). E continua:

Essa dialogia atinge o estatuto de princípio na sua perspectiva teórica, enquanto encontro de vozes que se realiza e acontece de diversos modos: seja no diálogo face a face, seja no inescapável, constitutivo “concerto polifônico” quando, nas palavras que falamos, ressoam as palavras dos outros. (Smolka, 1993, p. 10).

Esses autores consideram, portanto, a multiplicidade da palavra, que é percebida através das interações entre os interlocutores, no verbal e no extraverbal. A observação das formas de significação e das situações em que aparecem (ou não) múltiplas vozes e movimentos da comunicação na rotina escolar, nas construções, na circulação de conhecimento, nas parcerias, no olhar o outro foi objetivo da pesquisa; as práticas de colaboração foram analisadas a partir desse viés.

O caráter dialógico da linguagem também se constitui um dos aspectos centrais, uma linguagem significada em interação e que é essencial na compreensão da constituição do sujeito, na aprendizagem, nos processos de construção de sentidos e das interações com o mundo. Segundo Motta (2010): “A teoria de Vigotski não dilui o sujeito no outro ou nas relações sociais, antes pelo contrário é justamente nessa relação que vai adquirir sua singularidade. Ser constituído pelo outro é contar com ele para o próprio reconhecimento do eu”.(p. 79).

Para Vigotski (2007), a criança não é passiva em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem, eles são relacionais e estão sempre em processo.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (p.103)

Vigotski entende que existe um nível de desenvolvimento real, aquele aprendizado que a criança já consegue realizar sozinha, e o desenvolvimento chamado em muitas traduções de sua obra<sup>10</sup> de potencial, aquele que está em processo e que a criança consegue realizar com ajuda de um próximo, adulto, ou outras crianças. A zona de desenvolvimento proximal é entendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, aquilo que é iminente. Mais uma vez, percebe-se em Vigotski a importância dada às interações e ao dinamismo do desenvolvimento.

A interlocução com Prestes (2010) aproxima o significado do conceito para Vigotski. Criticando a forma como a zona de desenvolvimento foi traduzida, Prestes enfatiza que foi deixado de lado nessa tradução (e conseqüentemente no estudo desse termo) a ideia principal do conceito: o entendimento da **ação colaborativa** de outra pessoa, o professor, os pares, para possibilitar o desenvolvimento. Entendendo que essa ação colaborativa pode ou não possibilitar o desenvolvimento, pois não é determinante, e sim cria possibilidades. Segundo Prestes: “Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento”.(p.168). Por isso a crítica ao termo potencial e a utilização do termo iminente.

Para ele, as atividades realizadas pela criança em **colaboração (grifos meus)** criam possibilidades para o desenvolvimento; ele não fala de *nível potencial*, pois, entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio de atividades-guia. O que existe é um campo de possibilidades para o

---

<sup>10</sup> As traduções das obras de Vigotski são discutidas por Prestes (2010). Em sua tese de doutorado, ela problematiza os equívocos realizados, que influenciaram no entendimento de conceitos elaborados pelo autor, muitas vezes pela utilização de palavras que não têm o mesmo significado dado por Vigotski em suas obras originalmente. O trabalho completo de Prestes pode ser consultado em PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa- Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil- Repercussões no campo educacional*. Brasília, 2010, 291 p. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia. (Prestes, 2010, p. 174).

O entendimento desse conceito permite perceber que a criança é vista não só pelo que ela já sabe, mas pelo que ela pode aprender. E isso não acontece somente na atividade de ensino.

Esse enfoque enfatiza a importância de oportunizar situações desafiadoras às crianças com a ajuda de alguém mais experiente para auxiliar e interagir com ela em seu desenvolvimento. A colaboração é questão chave na análise de Vigotski feita por Prestes. A ideia de que a zona de desenvolvimento iminente é diferente em cada criança permite pensar mais uma vez nos papéis que exercem a valorização do estímulo, da inclusão de todos nos processos de troca no dia a dia escolar a sua maneira, dando atenção aos processos de colaboração.

## 2.2 - O cotidiano e as interações criança/criança

Para aproximar-se das interações construídas entre os sujeitos e que acontecem no dia a dia das salas de aula e da escola é preciso partir das significações que os sujeitos dão a elas, de que forma entendem e mostram esse entendimento nas ações, nas práticas.

De posse dos roteiros de observação, o início do processo se deu de forma a reconhecer os espaços e os tempos, as formas de organização e significação destes para os sujeitos envolvidos. Será que as crianças eram envolvidas nas propostas e entendiam a sua rotina, mostrando atitudes que dão significado a ela? O que fazia parte da rotina na sala de aula? Todos faziam parte dessa rotina?

Logo no primeiro dia da observação da Turma A (a Turma B teve o início da observação mais tarde, em outro momento), observou-se uma atividade a partir de um bilhete da diretora da escola para a turma.

A turma chega na sala de aula. Há no quadro uma reportagem sobre dinossauros e um bilhete da diretora da escola ao lado da reportagem para a turma.

“Oi pessoal da **Turma A!**<sup>11</sup>

Tudo bem?

Olha só que notícia bacana.

Acharam o fóssil de outro dinossauro.

Dessa vez é um herbívoro.

Lembrei de vocês quando li a notícia.

<sup>11</sup> O nome verdadeiro da turma, bem como da diretora, foram alterados na pesquisa.

Muitos beijos,

**Leila.”**

A professora chama a atenção para a reportagem. Ela lê e acompanha com o dedo o movimento das frases. Ela pergunta se eles conhecem a Leila e eles respondem que sim, que ela é a diretora.

As crianças conversam e fazem relações com elas mesmas. *Eu sou maior do que ele! Eu também tenho molar!*

Julio trouxe um livro sobre dinossauros e a professora folheia mostrando para a turma. Julio ajuda a explicar as páginas do livro e as crianças fazem perguntas para ele. (Caderno de Campo Turma A 28-03-2011).

Nessa atividade, foi possível observar a inserção do projeto na sala de aula: “Viagem em busca dos dinossauros”, e a contribuição dos adultos e das crianças para o trabalho com o tema, de forma que, ao longo dos dias, as contribuições foram observadas como uma constante. O projeto tinha um fio condutor, objetivos e planejamento, mas não estava fechado para mudanças de caminhos, de acordo com sugestões e interesses das próprias crianças e contribuições da comunidade escolar. As relações subjetivas eram levadas em conta, o projeto não era entendido como transmissão de conhecimento somente.

Este foi o início do primeiro dia de observação. As atividades não estavam programadas a priori, mas a professora soube aproveitar o momento para estimular as interações e as trocas entre os sujeitos. Mais do que isso, as crianças souberam aproveitar esse momento. Ao longo do tempo, foi possível perceber que, longe de um momento específico, essa postura de troca era uma prática cotidiana, nas duas turmas observadas, tanto na Turma A quanto na Turma B. A concepção que estava sendo construída era de que todos eram capazes de contribuir à sua maneira. O conhecimento estava nas mãos dos sujeitos. E a responsabilidade e o comprometimento para que todos participassem e compartilhassem do conhecimento também. Os desafios trazidos pelo cotidiano apareciam em situações, em falas dos sujeitos.

Na sala, a professora Lídia chama ajudantes para distribuir o material e as folhas e recolher o livro utilizado na atividade anterior. As crianças vão colando no caderno. No meio do processo, a professora percebe que falta uma folha. Como colar mantendo uma lógica? A professora pensa com algumas crianças (que estão sentadas mais perto dela) como fazer para colar no caderno perto das outras folhas. Depois fala com a turma toda que está faltando uma folha. Foi passando de mesa em mesa, explicando a opção de colocar de um jeito ou do jeito que a Karina tinha sugerido. Vanessa: *do jeito Karina!* (Caderno de Campo Turma B 04-08-2011)

Percebeu-se que as resoluções de problemas ou situações desafiadoras que ocorriam também eram compartilhadas nas turmas, através de conversas e da participação dos sujeitos na busca por soluções.

Os projetos, desde o início, tinham a concepção da valorização das interações sendo construída com as crianças. Segundo conversa com as professoras das duas turmas e observação feita, havia um foco no envolvimento das crianças com os projetos e com o cotidiano. A organização pedagógica flexível permitia adaptações no percurso de acordo com os interesses e as contribuições das crianças ao projeto. Corsino (2007), referindo-se à importância de conhecer as crianças e de buscar os significados construídos por elas, comenta:

Implica, também, uma organização pedagógica flexível, aberta ao novo e ao imprevisível; pois não há como ouvir as crianças e considerar as suas falas, interesses e produções sem alterar a ordem inicial do trabalho, sem torná-lo uma via de mão dupla onde as trocas mútuas sejam capazes de promover ampliações (...) (p. 58).

E continua: “Entendemos que o conhecimento é uma construção coletiva e é na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem vai se dando” (p. 59).

O entendimento do espaço da sala de aula e a organização desse espaço, bem como dos tempos compartilhados, eram trabalhados de forma concreta e resgatados no cotidiano através de conversas e orientações. Todo dia, no início do dia, a rotina era colocada no quadro, em ambas as turmas. Os sujeitos orientavam-se por elas, consultando-as quanto ao que aconteceria antes e depois, e, mais presente na Turma B, vendo se haviam dado conta de todas as atividades ou se era preciso remanejar algo. Essas rotinas apresentadas para as crianças as organizavam, tornando-as cientes do seu cotidiano, além de ajudá-las a relacionarem-se com o tempo, permitindo maior autonomia das crianças e diminuindo possíveis ansiedades. Na Turma B, a escrita da rotina era mais detalhada, incluindo as especificidades das atividades (a Turma B era composta de crianças maiores). Especialistas de outras aulas também utilizavam a prática da escrita da rotina, vista na aula de coral. As crianças referiam-se à rotina nas falas umas com as outras também, colaborando com a organização dos colegas. O uso do relógio por elas era também facilitador.



Exemplo de rotina da Turma A:

CHEGADA

RODA

TAREFA

LANCHE

PÁTIO ↓

EXPRESSÃO

INGLÊS

SAÍDA (Caderno de Campo Turma A 04-04-2011)

Exemplo de rotina da Turma B:

Vai rolar:

Leitura Dom Quixote

Correção do Caderno de L.P.

Correção da Emília (apostila)

Diário Literário (Caderno de Campo Turma B 11-08-2011)

Exemplo de rotina da aula de coral:

Planejamento do ensaio:

- Aquecimento

- Lembrar as “cirandas”

- Aprender mais do arranjo novo

- Lembrar os outros arranjos (Caderno de Campo Turma B 09-08-2011)

Na Turma A, uma rotina da professora era colocar os nomes dos alunos que faltaram à escola no canto do quadro, no começo do dia.

Na Roda. Professora Silvia pergunta: *faltou alguém hoje?*

Ricardo: *1, 2, 3... 19. Não faltou ninguém.* (Caderno de Campo Turma A 11- 04-2011)

Ela lembrava junto com a turma quem havia faltado, valorizando o sentimento de pertencimento ao grupo.

As relações com a rotina, orientadas pelas professoras, mas controladas pelas próprias crianças, eram constantes.

As crianças estão brincando. A professora Silvia fala: *peçoal, eu vou deixar mais 15 minutos de tempo livre. Quando o ponteiro estiver no 12 nós vamos parar porque precisamos fazer uma tarefa.*

As crianças olham para o relógio, que fica em cima do quadro, no meio.

O sino toca. 10:45, ponteiro no 9. Igor olha e diz: *não é o nosso sinal, o ponteiro não está no 12. Olha!*

Henrique olha. Eles continuam a brincar. (Caderno de Campo Turma A 01-04-2011).

Essas relações com a rotina eram uma forma de possibilitar a construção da autonomia pelas crianças e responsabilizá-las na relação com a rotina. Há responsabilização sobre o tempo e espaço, entendidos como coletivos, não rígidos: quando uma criança precisa de mais tempo para alguma atividade, por exemplo, esse tempo é dado. O individual e o coletivo tendem a buscar um equilíbrio na rotina dos sujeitos. Assim como um ajuda o outro a lidar com o tempo, ajudam também com a organização do espaço, dos materiais e das atividades. Os materiais estão ao alcance das crianças; os móveis na altura delas.

E como as interações entre as crianças encaminhavam-se dentro dessa prática? Essa questão foi sendo amadurecida e observada. Duas categorias mostraram-se para análise: as interações entre as crianças na relação com o conhecimento e as interações entre as crianças como processo de inclusão dos sujeitos. Essas categorias se interrelacionam e só foram separadas para fins de estudo.

### **2.2.1 - “Se a pegada fosse grande ele era grande, se fosse pequena, ele era pequeno” - As interações entre as crianças na relação com o conhecimento**

As interações das crianças apareceram de forma contínua no dia a dia, desde aquelas em que a mediação era feita por um adulto, até aquelas em que as crianças tomavam a frente, muitas vezes sem consultar ou pedir orientação para a ação.

Observou-se um cotidiano de muita conversa sobre o conhecimento.

Em roda, a turma conversa sobre os dinossauros a partir de material (livros, figuras, um esqueleto para montar) trazido pelas crianças para a escola. A professora Silvia fala: *Pessoal, sabe o que eu aprendi também naquela palestra? Que até agora só encontraram 5 Tiranossauros!*

Lucio: *Como assim?*

Silvia: *quer dizer que até agora só sabem que existiram 5 Tiranossauros. Então essa figura com 1, 2, 3,4 Tiranossauros juntos pode não ter existido, pode ser só imaginação.*

Lucio: *Pode, mas também pode ter existido. Podem encontrar ou pode ter dinossauros na barriga de outros dinossauros.*

Silvia: *É!*

(Caderno de Campo Turma A 04-04-2011).

A turma conversa sobre um livro que fala de uma expedição. O autor vem falar com a turma.

Professora Silvia: *O nome dele é José<sup>12</sup>. Ele vem falar com a gente!*

Conversando, a professora fala: *dependendo da pegada dos dinossauros eles sabem se era um dinossauro grande ou pequeno, se estava correndo ou andando...*

Henrique: *se tiver funda a pegada ele estava correndo, se tiver rasa ele estava andando.*

Ricardo: *se a pegada fosse grande ele era grande, se fosse pequena, ele era pequeno.*

Professora: *cada um vai fazer uma pergunta para o José, a gente vai colocar em um papel e quando ele vier cada um vai perguntar a sua pergunta.*

Escreveram as perguntas no quadro.

(Caderno de Campo Turma A 04-04-2011).

No contexto estudado, as **relações dialógicas** na circulação de conhecimento aconteciam de forma dinâmica, alunos e professores estavam abertos a conversar, trocar pontos de vista, **aprendendo juntos**.

Depois da entrevista com o autor do livro sobre os dinossauros, a turma elaborou em conjunto um texto sobre a visita, para colocar no informativo semanal da escola que é distribuído para todas as turmas e há cópias também na secretaria para quem quiser pegar. Assim, a turma compartilhou a visita com a comunidade escolar.

Em aula de matemática, o conhecimento construído coletivamente foi observado:

Atividade na folha de exercícios de matemática. A correção é coletiva. Colocar 10 livros em 2 prateleiras. Nicole divide 5 e 5, contando 1 para uma, 1 para outra, e continuando. A turma acompanha o raciocínio de Nicole, contando junto com ela.

Professora: *eu estou entendendo o que vocês estão fazendo. Tem outra forma?*

Na continuação, prateleiras com carrinhos.

Henrique: *6 em cima e 4 embaixo.*

A turma faz e dá certo.

Na prateleira dos ursinhos, Ilana tenta fazer, mas sua sugestão não soma 10. A professora coloca no quadro, contam juntos e explica para Ilana. Passa então para outro aluno que faz 1 e 9. A professora pergunta para Ilana se está certo e ela diz que sim. Pergunta para Mirna também e ela diz que sim (Caderno de Campo Turma A 08-04-2011)

A professora Silvia trabalha com o conteúdo **escutando o raciocínio das crianças**, como construtoras do conhecimento junto com ela. *A fala eu estou entendendo o que vocês estão fazendo* e em seguida a pergunta *Tem outra forma?* demonstra uma busca por ouvir os sujeitos e compartilhar de suas hipóteses, de

---

<sup>12</sup> Nome fictício.

suas significações, trabalhando com eles a partir de suas falas e possibilitando elaboração de novas significações com o grupo envolvido.

Foi possível observar momentos de **circulação de conhecimento** em que **hipóteses eram elaboradas pelos sujeitos (adultos e crianças)** de acordo com o conhecimento que tinham e que estava em construção de forma coletiva. Essas hipóteses eram trazidas para o grupo, que se envolvia na discussão e faziam parte de um cotidiano de interações baseado na escuta, na confiança e na troca. O adulto se inclui no processo de circulação de conhecimento, não se percebe somente como transmissor e não percebe as crianças somente como receptoras do que ele ensina.

A professora distribui os cadernos e uma folha para as crianças colarem. Em cima da folha, no caderno, é para escrever Pangeia. Conversam sobre o que está escrito na folha, uma reportagem que fala sobre encontrar os mesmos dinossauros em continentes diferentes em descoberta dos pesquisadores do Museu Nacional. A pergunta é: Será que isso explica encontrarmos uma mesma espécie de dinossauros em lugares que hoje são tão distantes?

A professora lê a reportagem<sup>13</sup> e fala sobre a Pangeia. Ela pergunta se a turma acha que a Pangeia explica acharem os mesmos dinossauros em continentes diferentes. Alguns falam que sim, e começam a explicar. *É que na verdade, a América do Sul encaixa na África. É que os continentes são como se fosse um quebra-cabeça.*

Eles têm um mapa na sala e a professora vai mostrando no mapa. (Caderno de Campo Turma A 15-04-2011)

Uma linguagem que é dialógica, social e que é construída e adquire sentido nas interações se mostra presente. Os sujeitos aprendem uns com os outros, ampliando a discussão, incluindo e discutindo novos aspectos, discordando, concordando, argumentando, em uma perspectiva de interação e de colaboração no processo de circulação do conhecimento. **As narrativas são aspectos centrais** nesse processo. Narrativas que, embora mediadas pelo adulto, não se caracterizam como centralizadas nele ou controladas por ele no cotidiano.

Na biblioteca, leitura das crianças em roda sentadas nas almofadas. O livro: Paratii, de Amyr Klink.<sup>14</sup> Trechos selecionados pela professora iam sendo lidos e comentados. Em um trecho, Amyr Klink escreve que desceu na neve segurando em uma pá. *Já desci em um hotel fazenda. Estava muito calor, colocaram um toldo com sabão e descemos escorregando! Já desci em um morro que tem na casa da minha avó!* A turma conversa sobre suas experiências (Caderno de Campo Turma B 16-08-2011)

<sup>13</sup> Fonte: Jornal O Globo, 17 de março de 2011.

<sup>14</sup> KLINK, Amyr. Paratii - Entre dois Pólos. RJ: Companhia das Letras, 1992.

Há espaço para **trocas de experiências vivenciadas e de conhecimentos construídos**, sem necessariamente as interações terem sido previamente planejadas pelo adulto para fins estritamente pedagógicos. As crianças estão acostumadas, nesse contexto, a se colocarem, trazerem novidades e experiências para o grupo no qual estão inseridas e participarem nas interações.

Na roda, a professora Silvia mostra um álbum de figurinhas do Rogério que ele tinha colecionado sobre dinossauros. A professora pergunta: *Rogério, quantos anos você tinha quando colecionou esse álbum?*

Rogério: *não sei, acho que uns quatro.*

Professora Silvia: *esse álbum não existe mais, faltam algumas figurinhas, mas não vende na banca. Mas o Rogério trouxe algumas figurinhas repetidas. Não é para trocar, mas a mãe do Rogério colocou em ordem junto com ele, começando do um.*

Rogério: *é, faltam alguns números, falta o cinco.*

Professora Silvia: *essas figurinhas o Rogério vai dar uma para cada um da turma.*

Rogério: *É!*

Crianças: *uau!!!!*

Ricardo: *mas eu não tenho o álbum, como vou usar?*

Professora: *você pode colocar em outro lugar, onde quiser. Por exemplo, olha essa.*

Ricardo: *Legal!*

Professora: *mas antes do Rogério distribuir, nós vamos fazer uma atividade de matemática com essas figurinhas, tá?*

Crianças: *tá!* (Caderno de Campo Turma A 17-06-2011).

**O contexto adquire sentido para as crianças**, pois é construído levando em consideração as suas experiências como algo valorizado a ser compartilhado e incluído no cotidiano construído em conjunto. Corsino (2006), referindo-se às conversas e rodinhas na Educação Infantil, mostra como uma linguagem dialógica pode se tornar objetivo nessas interações. Segundo ela, é preciso:

possibilitar espaços de troca, onde as conversas e rodinhas não sejam meramente instrumentais ou burocráticas, em que se conversa o óbvio ou se confirma o que já se sabe, mas um convite às interações e descobertas, à troca de impressões, aos relatos de histórias partilhadas (p.42).

Na pesquisa, esse foco nas interações foi observado nas rodinhas que continuaram presentes quando da passagem para o Ensino Fundamental (principalmente na Turma A), e também em outros momentos em que as conversas, descobertas e trocas de experiências eram uma constante.

A autoria na participação das atividades, a segurança para “ajudar o amigo” sem o pedido de intervenção do adulto, a colaboração como princípio nas interações faziam parte do cotidiano dos sujeitos.

As salas de aula (incluindo os espaços em que os alunos circulavam para/em outras aulas, como o campo para a Educação Física, a sala de música ou a sala da aula de coral) eram vistas como espaço de confiança entre os sujeitos. Não era o espaço da sala de aula que demarcava as formas como se davam as interações, elas se mantinham em outros ambientes, pois estavam interiorizadas nos sujeitos. Falavam uma linguagem comum, e os profissionais recorriam uns aos outros quando precisavam conversar com as crianças sobre assuntos comuns.

As interações entre as crianças na relação com o conhecimento partiam de uma ação colaborativa, tal como trabalhada por Vigotski (2007). Aqueles que já tinham construído determinado conhecimento, ajudavam aos outros, a partir de uma perspectiva dialógica, de escuta, de troca, de interação, de reconhecimento do outro como alguém que contribui. As propostas das professoras tinham esse viés e as crianças trabalhavam dessa forma, sob a mediação do adulto ou não.

Trabalhando o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ou iminente) em Vigotski, em que a ação colaborativa é eixo principal, Góes (1997) analisa que:

A nosso ver, como já sugerimos, o conceito faz parte de um esforço para explicitar a tese da constituição social dos processos individuais. Em termos mais específicos, ele contribui para redefinir o desenvolvimento psicológico, como um curso dinâmico que abrange, de um lado, a consideração do passado, do presente e, prospectivamente, do futuro; e, de outro lado, o necessário envolvimento do funcionamento intersubjetivo, que se concretiza pelos processos de linguagem. (p. 26)

Smolka (2007) apresenta pesquisas que trabalham o caráter dialógico das relações de ensino. Um dos focos de pesquisa consiste em perceber, a partir de observação de uma aula, como o sujeito pode rever, reiterar ou transformar seu pensamento a partir da palavra do outro. Ou seja, perceber a alternância dos interlocutores, e a perspectiva dialógica na interação entre os sujeitos, a partir dos processos de construção na circulação do conhecimento. A confiança que provoca uma resposta espontânea do aluno. Essa confiança no ensino-aprendizagem, não somente no momento de uma pergunta, mas no estabelecimento de um olhar de

confiança, que é construído no dia a dia da sala de aula. Analisa a relação dialógica a partir de Bakhtin, que são intrínsecas ao enunciado, mesmo a uma só palavra, desde que haja duas vozes participando dialogicamente.

Além de evidenciar *como* a enunciação *para* o outro afeta o próprio sujeito enunciativo, essa passagem da aula também nos leva a conjecturar sobre outras possibilidades de análise da “resposta” do aluno como atividade discursiva que, podendo ser vista como resultante das relações de ensino- que não acontecem apenas, nem exatamente, no momento dessa interlocução- cataliza e mobiliza muitos sentidos. (Smolka, 2007, p. 21-22).

Sobre o tema das interações, trazendo a importância da dialogia, Motta, Santos e Corsino (2009) analisam a importância das perguntas feitas pelos professores às crianças terem um caráter dialógico, terem sentido, produzindo novas significações. As autoras elaboram questões a partir de exemplos de práticas observadas, e relatam: “Era frequente a presença de perguntas formuladas pelos professores à espera de uma resposta considerada certa. Em vez de novas significações, as perguntas procuravam o reconhecimento do que fora dito ou ensinado anteriormente” (p.130).

Smolka (1993) investiga teórica e empiricamente os processos de construção coletiva do conhecimento no contexto pré-escolar, a partir do movimento discursivo como objeto teórico-metodológico. O foco é o aspecto discursivo, e a observação são das diferentes vozes que se comunicam quando estão trocando e elaborando de forma conjunta o conhecimento, elaborando se há e como se dá a dinâmica dessa interlocução.

Nosso esforço de análise com relação à dinâmica discursiva consiste, num primeiro momento, em procurar identificar diferentes vozes que entram em contato no processo de elaboração conjunta do conhecimento. Como pensar a construção de conhecimento na dinâmica interativa, discursiva? Quem fala? De que lugares? Que vozes podem ser ouvidas? Interessa-nos não apenas apontar ou descrever estas vozes, mas analisá-las no contexto de sua produção (...) (p. 12)

A autora propõe analisar a dinâmica de uma atividade, em que as crianças, sentadas em roda, ganham pacotes com animais de plástico e conversam sobre formas de contagem desses animais. Smolka (1993) analisa a dinâmica de interlocução, a reversibilidade de papéis, em que a professora, em determinado momento, delega ao grupo a tarefa proposta e não conduz a atividade a todo

momento. Smolka analisa o processo dialógico na resolução da atividade e uma prática que tem como enfoque a interação e formas coletivas de construção do conhecimento. Dialoga ainda com o leitor sobre a preocupação das crianças em criar formas de contagem que possibilitem que um outro, vendo o código, pudesse entender. A interação nos processos de circulação do conhecimento entre os sujeitos foi vista.

No ambiente de confiança em que os sujeitos observados interagem, na Turma A, na Turma B, na escola, os conflitos fazem parte, não sendo abafados e sim entendidos como aprendizagem. **O ambiente de confiança permite que eles apareçam.** Foi possível observar a busca por trabalhar com eles com uma proposta de crescimento do grupo e do **olhar o outro como alguém que pode ouvir e ser ouvido**, a partir de uma perspectiva de descentração de pontos de vista, de construção e de colaboração entre os envolvidos. Esse sentido é construído e elaborado em parceria com os sujeitos das salas de aulas observadas e da escola, pois as práticas eram entendidas como uma conquista coletiva. O sentimento de pertencer a um grupo não pressupõe um todo homogêneo, mas um grupo disposto a abertura a escuta e à troca.

Segundo Ambrosetti (2011):

Trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade, mas favorecer o diálogo, dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade. (p. 92-93).

Smolka e Góes (2010), a partir da perspectiva histórico-social do desenvolvimento (perspectiva que esse projeto se apoia), entendem o processo de conhecimento como

(...) produção simbólica e material que tem lugar na dinâmica interativa. Tal movimento interativo não está circunscrito apenas a uma relação direta sujeito-objeto, mas implica, necessariamente, uma relação sujeito-sujeito-objeto. Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade. (p.7)



Nessa perspectiva, o sujeito, que não se caracteriza somente por ser receptivo, nem somente ativo (Góes 1997, p.13), é visto como um sujeito interativo, que relaciona-se com o conhecimento interagindo com os outros, através de um processo dialógico, onde a linguagem tem papel central, onde não há silenciamento nem do sujeito nem do meio.

### **2.2.2 - “...O seu desenho está ficando muito bonito!”- Interações entre as crianças como processo de inclusão**

A observação e as aproximações realizadas no processo da pesquisa foram delineando um campo em que o **processo de inclusão acontecia de forma articulada** entre as crianças, entre as crianças e adultos. As ações partilhavam de um compromisso com a participação de todos e de cada um. O grupo entendia as interações a partir desse princípio.

A escolha das salas de aula observadas teve como um dos critérios a presença de histórias de inclusão e de mais de um adulto trabalhando com as crianças. Esses critérios iam ao encontro de diversas possibilidades de olhar as interações entre os sujeitos. Nesse processo, o campo foi permitindo que a pesquisadora adentrasse em um mundo de ações dos sujeitos com relação às interações e ao entendimento da inclusão pelos adultos e crianças, que, mais uma vez, ultrapassavam as salas de aula e envolviam a escola.

André, da Turma A, necessita de um trabalho com uma facilitadora (assim chamada pela escola, trata-se de profissional que trabalha junto com os outros adultos e com a criança, com o objetivo de mediar o trabalho desta, mais de perto, com relação às dificuldades apresentadas pelas especificidades da criança com quem trabalha). André apresenta dificuldades na escrita, em função de dificuldade motora, que se apresenta também em outros momentos, como nas aulas de educação física e no desenho. Oralmente trabalha com hipóteses, precisando de uma mediação no momento de realizar as tarefas, tanto em função da escrita, como em função do acompanhamento do que é para fazer, pois apresenta dificuldades no entendimento das tarefas. Tem dificuldades na rotina de entender o que pode e o que não pode fazer em situações do cotidiano, e isso é retomado com ele tanto pelos adultos como por outras crianças, de forma respeitosa e

valorizando suas conquistas. Gosta de participar, e **demonstra muita felicidade com elogios**, que muitas vezes vêm das crianças de forma espontânea.

A turma recebe trabalhos para serem realizados tendo como tema fotos sobre sujeitos da turma e da escola, e são o tema gerador das atividades. O dever de casa é com a foto do André. André olha para mim e mostra a folha, sorrindo. Pergunto: *é sua foto?* E ele aponta para a foto. (Caderno de Campo Turma A 04-04-2011).

Enquanto algumas crianças esperam outras terminarem uma atividade, Tânia, Esther e Ilana vão até a mesa de André. André trouxe um livro sobre dinossauros que as crianças estavam vendo no começo da aula, um livro para colorir. As meninas colorem um dinossauro e André outro. André tem dificuldades de colorir dentro da figura. Muitos elogios: *André, está lindo! André, o seu desenho está ficando muito bonito!* André está feliz. (Caderno de Campo Turma A 15-04-2011).

Nesse ambiente de confiança, André não tem dificuldades de se colocar. O olhar das crianças para André, aquele olhar e aquela fala que o constituem em relação, vão construindo nele autoestima, possibilitando um entendimento positivo tanto de si como de sua produção. É uma relação com um mundo que acredita nele e nas suas possibilidades. As crianças da turma percebem quando a tarefa é difícil, sentem necessidade de elogiar, valorizando a sua produção, e de orientar quando acham necessário também. Foram observadas ações de orientação das crianças para com André.

No ensaio de dança, no salão, Ilana faz par com André. Ela orienta o menino na dança. Ilana dá o braço a ele, fala baixinho qual o movimento, sem expor. A facilitadora Cláudia diz que Ilana ficou passando a sequência da dança com André na sala de aula antes do ensaio.

Depois do ensaio, de volta à sala, Ilana diz para André fazer bem bonito na festa para a mãe dele e a mãe dela ficarem felizes. Ilana fala: *André, eu vou te ajudar.* (Caderno de Campo Turma A 01-07-2011).

André participa do ensaio com **compromisso e empolgação**. Aceita a **orientação** de Ilana, ouvindo sua fala, dançando com ela e com as outras crianças da turma com atenção, sorrindo, contribuindo com belos passos. As ações de Ilana para com André demonstram um **reconhecimento por alguém que faz parte de um grupo e que pode e deve interagir com ele**. Dessa forma, André constrói-se dentro de um contexto em que é reconhecido e também se acredita capaz, interagindo com segurança.

Joana e Sueli, da Turma B, necessitam de um trabalho com uma facilitadora. As duas trabalham com a mesma facilitadora, que atende ora uma ora a outra, pois elas mostram em muitos momentos autonomia para o trabalho e busca por interações com os sujeitos -adultos e crianças- também.

Joana apresenta dificuldades no acompanhamento e no entendimento das tarefas, mas isso não é visto nem por ela nem pelas crianças como um empecilho. Tanto a facilitadora como as professoras e as crianças interagem com esta criança na hora das tarefas. Joana interage com muita facilidade, mas por vezes foi possível observar que recorria mais aos adultos do que às crianças, e essa questão está sendo trabalhada na escola. Joana gosta de ajudar a professora, distribui material, recolhe os livros, organiza a estante. Gosta de participar, demonstra segurança em contribuir e, apesar da dificuldade na leitura, gosta de ler para a turma, que a acolhe com respeito.

Leitura do Livro D. Quixote. Na sala, as crianças com o livro, cada um com o seu. A professora vai chamando para ler. As crianças pedem para participar. A professora Lídia pede para Joana ler. Ela não sabe em que parte está a leitura. Jéssica vira para trás, mostra para Joana onde está e fala: *ela já sabe onde está, Lídia!* Joana lê e Jéssica fica virada para ela durante a leitura. (Caderno de Campo Turma B 18-08-2011).

Apresentação dos trabalhos sobre Charles Darwin, das crianças que participaram das aulas de apoio no meio do ano. As crianças colocam os cartazes no quadro e escrevem: Charles Darwin e palavras que lembram a sua teoria. Charles Darwin, um aventureiro que a turma escolheu para estudar, é apresentado para as crianças da turma por quem participou do apoio.

Dora chama Joana para vir para frente apresentar. Joana pede para esperar. Ela está passando batom!

Tiram fotos. Vão apresentar o trabalho na escola. A professora vai orientando durante a apresentação, introduzindo o assunto, fazendo perguntas sobre os cartazes. A turma também faz perguntas para o grupo. (Caderno de Campo Turma B 18-08-2011)

As crianças reconhecem tanto Joana como todas as crianças (e adultos) como **sujeitos que sabem, que interagem e aprendem uns com os outros**. Joana, **acolhida**, deseja participar da dinâmica do grupo, sentindo-se parte integrante dele. **O reconhecimento proporciona construção de autoestima**, senso de identidade, na medida em que é considerado significativo o que vem da outra pessoa. A criança, entendendo-se conhecedora, aprende e participa do cotidiano com mais segurança, contribuindo com ele e estabelecendo um

sentimento de pertencimento ao grupo. **Há na sala de aula espaço para formas diversas de circulação de conhecimento, de possibilidades.**

Na biblioteca, Ivete mostra uma experiência que havia aprendido em casa para a turma. Ela enche um copo e a ideia é virar o copo com água coberto na parte de cima por um papel e a experiência é ver se com o vácuo não vaza água. Ivete: *e se não der certo?* Professora Lídia: *é uma experiência, é para ver se dá ou não dá certo!* Ivete sorri.

Antes de começar, a professora Lídia diz: *Ivete, antes de fazer a experiência, vai na Sueli e explica o que você está dizendo!* Ivete vai, pega a mão de Sueli e explica a experiência, ajudando a criança a tocar no material. Sueli sorri!

Ivete tenta fazer a atividade, mas a água derrama. Chegam à conclusão que em casa Ivete havia utilizado jornal, agora tinha sido papel toalha. A professora sugere que tentem de novo, com folha de papel. A água fica presa por um segundo, depois solta. A turma conversa sobre a experiência//com muito respeito e valorizando a contribuição da menina.//

A professora Lídia sugere outra experiência, a turma aceita e assim fizeram. (Caderno de Campo Turma B 23-08-2011)

**O planejamento aceita discontinuidades, os profissionais e as crianças não são rígidos com relação à rotina** e às formas de relacionar-se com ela. A garantia do direito à diferença, pois somos todos diferentes, seja na forma de apreensão do mundo, na forma de se relacionar com o objeto de conhecimento, nos recursos que precisamos para isso, é observada nas salas de aula estudadas.

Sueli tem especificidades na maneira de interagir com o conhecimento e com crianças e adultos, pois tem deficiência visual. Utiliza um computador para escrever, com som, que escuta através de um fone de ouvido. A facilitadora acompanha a menina até a sala quando ela chega e a ajuda a organizar o material. Sueli é ativa, conversa, participa, dá opiniões. As interações com o conhecimento e com os sujeitos, para ela, acontecem de forma segura e através de muito entendimento. As crianças cresceram com a menina e sabem como auxiliá-la no cotidiano. **A dificuldade não chega em primeiro lugar, e sim as possibilidades.** Isso acontece com André e Joana também, e essa postura faz muita diferença. As crianças não são percebidas como alguém em que falta, mas como alguém em que as possibilidades e as conquistas são inúmeras. As turmas conhecem os sujeitos que fazem parte da dinâmica do dia a dia, e a abertura para as interações faz com que aprendam uns com os outros. Propostas de trabalho flexíveis em sala, como trabalhos em grupo, individuais, em duplas, para pensar o processo vivenciado, auxiliam o desenvolvimento das interações para a expressão dos sujeitos

envolvidos, através de um espaço em que podem se expor em um ambiente de confiança. Na Turma B, crianças apresentam seus textos:

Leitura oral de textos que as crianças produziram, individualmente, na frente. Melissa lê o texto de Sheila, que ficou com vergonha de ler, mas autorizou Melissa a ler por ela.

Depois de Melissa acabar de ler, a professora Lídia propõe que quem tivesse elogios, sugestões e “críticas” sobre o texto conversasse, levantando o dedo para falar. Amália abraça Sheila, dando parabéns. As sugestões aparecem. Sueli: *acho que podia, ao invés de usar sempre o nome da cobra, Siricutico, poderia substituir por a cobra, por exemplo*. Pensaram em outros juntos, o animal, ela. Marcos sugere mudar o nome da cobra. A professora explica que isso é pessoal, que é importante dar sugestões sobre a estrutura, sobre a ideia, mas não sobre nomes, por exemplo. Bernardo: *eu achei que esse nome foi bom, trouxe humor para a história*.

Melissa lê o texto dela e acontece o mesmo processo.

Chega a vez da apresentação do texto da Sueli. Vão participar com ela na frente Suzana, Tamara, Amália e Celina, a facilitadora de Sueli e Joana. A apresentação é com teatro! Celina é a narradora e as meninas ensaiaram as personagens e trouxeram acessórios. Começam a se arrumar. Suzana coloca um travesseiro na barriga. Sueli toca na barriga de Suzana e diz: *está linda!* A apresentação começa. A turma, ao longo da apresentação, de forma espontânea, vai caminhando para frente e faz uma roda em volta do grupo, atenta para a história, de suspense.

As crianças comentam sobre a história. Vanessa: *eu gostei muito da história, mas eu gostei mesmo é do figurino!*

Jacques: *a história é muito boa!*

Magda: *a história é muito legal!*

Professora Lídia: *eu acho que a gente tinha que ter ido para o salão para fazer a apresentação! Podemos combinar um dia para repetir a apresentação. Eu gostei muito da história, gostei que a Sueli fazia os passos da bruxa, ia andando quando ela andava, mas acho que a Sueli exagera no terror!*

Sueli: *eu gosto! Eu vou ver O Grito 3!*

Jacques: *é sinistro!*

Sueli: *eu sei!* (Caderno de Campo Turma B 01-09-2011).

Carvalho (2004) propõe uma reflexão para pensar a questão da inclusão. Diz a autora: “(...) ao falarmos de inclusão, necessariamente estaremos falando de dinamismo das relações interpessoais dela decorrentes. Estaremos falando de interações entre os que forem incluídos e os que os recebem como membros do grupo.” (p.30).

Sueli encontrou uma **forma de participar**, encontrando um caminho, logo acolhido pelas amigas. Ao invés de contar o texto através do computador, ao invés da facilitadora ler para a turma o que ela tinha escrito, Sueli quis participar, e as amigas aceitaram a ideia da apresentação. Ela e as amigas fizeram um teatro, no qual a menina participou de forma ativa, pois envolveu-se com a atividade, e interativa, pois sua proposta foi de interação com os colegas, a partir do texto que

escreveu. A facilitadora Celina ficou encarregada da narração, contextualizando a história para a turma, mas como uma participante da proposta das meninas. A turma ficou encantada com a encenação do teatro, estimulando as habilidades de Sueli e aprendendo com ela. A flexibilidade encontrada na sala de aula permite que não aconteçam atividades rígidas, em que o outro tenha que se encaixar ao que é proposto sem possibilidade de criação. **A criação é estimulada nas salas de aula e na escola.** Essa postura permite variadas formas de interações, tanto com relação à circulação de conhecimento, quanto às inúmeras maneiras com que as crianças, nas suas diferentes formas de aprender e ensinar, são incluídas no cotidiano escolar. As amizades das crianças são chave na forma como as interações acontecem, elas são estimuladas na escola em um ambiente em que compartilhar é eixo e formam laços de companheirismo. Corsaro (2003), em pesquisa realizada em pré-escolas na Itália, observa que aquelas que tinham forte ênfase em valores comunitários e coletivos influenciavam na maneira como as crianças percebiam as relações de amizade, e como construíam as amizades nas culturas de pares. Segundo Strully e Strully (1999) “As amizades ajudam a garantir que fazer parte da comunidade- em vez de apenas estar na comunidade- é uma realidade para todos!” (p. 183).

Como vimos, com relação às especificidades das crianças que necessitam de uma abertura a formas novas na interação com elas e com o objetivo de incluí-las, os sujeitos aprendem com as crianças no dia a dia. Dessa forma, eles vão sendo orientados com/por as crianças para que todos participem na circulação de conhecimento e das interações como um todo. Segundo Drago (2005),

Ao participar do contexto histórico e sociocultural da sociedade à qual está integrado, o indivíduo com deficiência entra em contato com outras pessoas que podem possuir outras dificuldades semelhantes ou não às suas, de forma mais sistemática, apropriando-se dos conhecimentos e conceitos acumulados pela sociedade e pelas contribuições que pode receber das interações mantidas com seus pares. Num processo de apropriação e transformação, vai deixando sua marca como ser único na coletividade. (p. 148)

A rotina, o diálogo, o olhar o outro para que se possa realizar construções conjuntas, entendidas como essenciais, parecem solidificar as ações e a postura nas interações. **As aprendizagens, compartilhadas, vão sendo introduzidas na rotina dos sujeitos, da sala de aula e da escola.**

A turma está montando uma apresentação para os responsáveis. Construíram uma história na aula de música e vão criar sons para partes da história, com instrumentos, com objetos, com a fala. A professora de música convida André para tocar o prato com a baqueta. Ele aceita, mas não está conseguindo tocar uma vez só, e segurar os dois instrumentos. Entendem que é mais fácil alguém segurar o prato, combinam que Igor vai segurar o prato e André vai bater. Assim ficou mais fácil, mas André não está conseguindo bater uma vez só. A professora Silvia diz que acha bom o André bater, ele quer. Treinam várias vezes, André envolvido, Igor também, a turma em silêncio. Concordaram que precisaria de mais treino, mas acreditam que André vai conseguir. (Caderno de Campo Turma A 04-05-2011).

Apesar da dificuldade motora de André, **a turma acreditou que ele iria conseguir** utilizar o instrumento na apresentação. Não houve questionamentos quanto à dificuldade, e sim um combinado de que iriam ensaiar mais, sem expor a dificuldade. Em um dos dias do ensaio, na hora de distribuir os instrumentos, Igor e Viviane mostraram como o combinado estava entendido por eles.

Ensaio da história dos dinossauros com os instrumentos. Na hora de distribuir os instrumentos, Viviane fala: *André toca o prato...*  
Igor completa: *e eu seguro!* (Caderno de Campo turma A 11-05-2011).

Igor aceitou realizar a atividade com André, demonstrando uma percepção da importância da criança ser acolhida. A ideia não era substituí-lo. No dia da apresentação, André e Igor participaram juntos.

A mesma **atenção para a inclusão**, buscando caminhos alternativos nos momentos de dificuldades foi observada, tanto com relação a Sueli quanto com relação a Joana. Seguem exemplos dessa atenção:

Leitura coletiva do Livro Paratii. A ordem de quem lê é aleatória, a professora Lídia vai convidando para a leitura. Sueli acompanha na sala de aula através da escuta da leitura. A facilitadora Celina pede para as crianças lerem mais alto. A professora fala com a turma, é para a Sueli poder ouvir. Sueli, para Celina: *você está ouvindo?*

As crianças tentam ler mais alto. Professora: *Sueli, melhorou?*

Sueli: *mais ou menos.*

As crianças continuam tentando. (Caderno de Campo Turma B 12-08-2011)

Na “aula de coral”, após exercícios com a voz, as crianças começam a cantar uma música com diversos tons. A Professora de música Verônica pede para quem achar que já entendeu que se levante para cantar. As crianças foram se levantando. Sueli levanta o dedo. A Professora Verônica diz: *Sueli, pode se levantar.*

Sueli se levanta e pergunta para a amiga ao lado, Sheila: *sou eu? Quantas pessoas estão em pé? //Há na turma uma menina com o mesmo nome dela//*. Sheila responde, Sueli fica em pé e participa da atividade. (Caderno de Campo Turma B 16-08-2011)

Uma ficha de matemática é distribuída. A turma lê e conversa sobre os exercícios. Depois combina um tempo para fazerem individualmente. A coordenadora Cléo, que está dando aula, começa a passar em algumas mesas. Passa na mesa da Joana (que está trabalhando com a facilitadora Celina). A menina diz: *eu fui fazendo devagar, porque senão eu ia errar*. Ela sorri, entende seu ritmo, e vê o trabalho feito. Pergunta se Joana consegue fazer a letra c// propondo mais um passo no exercício, no seu ritmo// Joana diz que vai tentar. (Caderno de Campo Turma B 05-08-2011).

Pode-se observar que as turmas entendiam que precisavam estar **atentas às especificidades das crianças para que todos pudessem participar** e sentirem-se participantes. As especificidades não eram colocadas em destaque como empecilhos, mas no dia a dia eram respeitadas, como uma forma diferente de aprender, de ensinar e interagir.

Na biblioteca, Maurício compartilha com a turma sua experiência de participar de um safári em uma viagem. Maurício vai explicando como foi através de fotos. Quando passa por uma foto que tem um elefante com uma tromba em uma árvore, a Professora Lídia fala: *mostra para a Sueli como está a tromba do elefante!* A orientadora Elaine pega o braço de Sueli e, colocando o braço no alto, explica como está a tromba do elefante. Sueli sorri! (Caderno de Campo Turma B 23-08-2011).

Sempre atentos ao reconhecimento do outro como alguém que sabe e que tem muito a contribuir, adultos e crianças aprendiam uns com os outros sobre o olhar para o grupo e para cada um.

Na roda, a turma conversa. Muitos foram ver o filme Piratas do Caribe. Na hora do André falar, ele diz que viu os piratas e gesticulava. Henrique: *eu acho que ele quis dizer que viu Piratas do Caribe*. Professora Sílvia: *Não é eu acho, ele está falando, vamos ouvir*. (Caderno de Campo Turma A 30-05-2011).

**A Professora enfatizou o entendimento que é construído na escola sobre cada criança e adulto:** sujeitos, atores sociais, que são reconhecidos e precisam ser ouvidos, como participantes do grupo. Essa postura permeava as ações e as



atitudes, como uma construção coletiva, e foi vista na orientação da professora com Henrique.

As crianças e os adultos tinham objetivos de que todos participassem. Vibravam quando se davam conta que em uma atividade a participação de todos aconteceu.

Na aula de educação física, foi proposta para as crianças a seguinte atividade: divididas em grupos, cada criança, um grupo de cada vez, vai andar sobre o banco, arrastar-se embaixo dos cones que tem uma fita mostrando o espaço em que as crianças devem se arrastar e tem folhas embaixo, circular sobre cones, dar um rolamento sobre um colchão, subir em duas mesinhas juntas, dar outro rolamento ou cambalhota sobre um colchão e sentar-se no seu grupo. O professor marca o tempo.

André demonstra alguma dificuldade. O grupo não critica, fica em silêncio. O professor vai ajudar no percurso. Quando André acaba, bate na mão de Cláudio, que é o primeiro da fila, e senta. Cláudio faz um movimento de torcida com as mãos para André. Ilana ajuda André a colocar-se reto na fila.

Depois da aula, na hora de beber água, André, na fila do bebedouro na frente de Cláudio, pega água no copo e faz carinho em Cláudio. (Caderno de Campo Turma A 06-07-2011)

O grupo de André estava mais atento ao fato dele conseguir participar e da tarefa ser realizada por todos, do que ao fato do professor estar contando o tempo. A pergunta sobre em quanto tempo fizeram a atividade ou a pressa para que André fosse mais rápido não foram percebidas pela pesquisadora. As aulas de Educação Física não estimulam a competição a todo momento, e as crianças constroem outras relações com a aula, principalmente o compartilhar daquele momento como coletivo, demonstrando que a inclusão é mais importante para elas.

A escola pesquisada **acredita na inclusão, busca recursos** e conhecimento para que ela ocorra e, mais do que isso, essa maneira de entender as interações ultrapassa as crianças com necessidades especiais para se constituir em uma visão de mundo para esses sujeitos, uma forma de entender os sujeitos e as interações. Dessa forma, incluindo a todos com suas especificidades, os sujeitos percebem que as interações devem se dar. Nem deixando de lado os sujeitos devido às especificidades, nem negando as suas especificidades, mas aceitando, acolhendo, envolvendo-se e sabendo interagir com a diversidade. As crianças e os profissionais da escola demonstram essa postura nas ações, nas falas, no cuidado

com o outro, na aprendizagem e na busca por caminhos de maneira conjunta, reconhecendo a todos e valorizando a parceria. Segundo Drago (2005),

(...) cabe salientar que a escola, como lócus de desenvolvimento sistemático do processo ensino-aprendizado que contribui para o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, físico e intelectual do indivíduo, tem o papel de trabalhar de maneira natural com essa diversidade, já que ela faz parte de todo o contexto coletivo existente. (p.134).

Segundo a diretora, a escola se percebe engatinhando no processo da inclusão, os sujeitos buscam estudar, às vezes precisam de assessorias externas, aprendem muito interagindo com as crianças que estão em processo de inclusão, pois têm essa abertura no cotidiano. De acordo com a diretora: “a gente vai aprendendo junto com elas”.

A **escola**, de acordo com a diretora, **sempre buscou acolher crianças com diferentes dificuldades** e, fazendo isso, tem o compromisso de buscar adaptar-se ao que a criança precisa para que possa contribuir para o desenvolvimento do sujeito. A diretora enfatiza que é um desafio e que para ela a parceria é chave para o processo, com a família, com os profissionais da escola e os profissionais externos, com as crianças na turma, percebendo o trabalho coletivo. São falas da diretora: “através de muitas conversas a gente procura estudar, buscar algumas assessorias, algumas ajudas externas, mas eu acho que esse trabalho só é possível com a parceria das famílias.” E continua adiante:

o importante é que dentro dessa atmosfera de convivência com as diferenças, as próprias crianças vão assumindo também um papel atuante nessa adaptação. Tem crianças que ajudam a contar um filme, que a criança com deficiência visual não tem como assistir se não for um estímulo visual traduzido em palavras, a locomoção, ajuda a resolver problemas do cotidiano, então as crianças vão buscando situações de ajuda. Eles não são poderosos no sentido de dar conta de tudo, mas ajudam muito.

A diretora enfatiza o **papel das outras crianças** que, dentro do contexto de colaboração, atuam para que a criança seja incluída. Esse contexto de interações entre as crianças, como trazido nos eventos mostrados, foi observado no cotidiano, a postura de estímulo mostrando acreditar nas possibilidades de cada um.

Nessa mesma direção Martins (2011) reafirma o trabalho coletivo na escola como eixo da inclusão: “Uma planificação adequada, que possibilite uma comunicação saudável entre alunos, professores, pais e comunidade, favorecendo o processo inclusivo e não apenas a mera inserção física do aluno, sem um desenvolvimento de uma ação educacional adequada às necessidades.” (p.118).

Segundo a diretora, reestruturações na escola são demandadas a cada criança, seja com relação ao pedagógico, equipamento que a escola oferece, preparação dos sujeitos que interagem com a criança. Como dito anteriormente, trata-se de uma construção que aparece nas ações e nas práticas dos sujeitos da comunidade escolar.

### **2.3 -“Foi ponto?”- O Cotidiano E As Interações Criança/Adulto, Adulto/Adulto**

No cotidiano da escola e das salas de aula pesquisadas convivem com as crianças muitos adultos e as interações entre eles são constantes. Essas interações abrangem não só os professores, mas auxiliares de turma (quando há), facilitadores, equipe pedagógica e todos os funcionários. O cotidiano é repleto de momentos em que as crianças estão interagindo com os adultos, e de forma geral, as mesmas posturas vistas nas interações entre as crianças foram observadas entre elas e os adultos, e entre os adultos entre si.

Nos espaços de aula, de recreio e áreas comuns da escola, foi observado o trabalho conjunto entre professores e funcionários com relação às crianças, sendo referências para elas. Havia momentos de trocas entre os adultos quando uma orientação comum precisava ser dada, e uns recorriam aos outros, demonstrando postura de colaboração, com base em ações compartilhadas e o objetivo de falar com as crianças com base em critérios comuns de orientação, mostrando entendimento por parte dos adultos de quais são as propostas da escola e quais são as concepções de infância que permeiam o cotidiano. Na aula de educação física, um evento mostrou essa interação:

As crianças da Turma A se atrasaram para a aula de educação física. Alguns ficaram lanchando. O professor Leandro solicita a Lucio que vá até a sala pedir para a professora Silvia para as crianças virem para a aula. Lucio vai. As crianças vão subindo para a aula e a professora Silvia vem também. O professor Leandro e a

professora Silvia conversam e resolvem compartilhar a conversa com a turma. As crianças estão atrasando na tarefa, conseqüentemente no lanche e depois na aula de educação física. Dividem com a turma essa questão. (Caderno de Campo Turma A 01-06-2011).

Os professores interagem no cotidiano, e essa interação é percebida pelas crianças. Analisando a construção da identidade da Educação Infantil, Nascimento (2009) mostra como a professora “contribui para a construção do trabalho pedagógico da instituição. Sua atuação se reflete tanto no projeto coletivo da escola como nas práticas que envolvem as crianças da turma.” (p. 173). Essa contribuição, como parte da identificação da escola, foi observada na presente pesquisa como processo coletivo dos sujeitos que aparecia tanto nas salas de aula como fora delas. Todos se comunicam e **trabalham juntos no dia a dia com as crianças.**

Na sala, a professora Silvia trabalha com as crianças o que é recontar uma história dando exemplos e sugerindo que as crianças tentem recontar. A professora lê uma história para o grupo e depois pede que eles a recontem por escrito no caderno. As crianças vão ajudando umas às outras e os adultos também. Viviane diz: *eu não comecei porque eu não sei como inventar a história!*

Professora Silvia: *não precisa inventar, é para lembrar e recontar a história.*

Olívia mostra que já escreveu muito. Depois senta ao lado de Viviane. Viviane escreve e lê: *era uma vez uma mamãe dinossauro. Ela achou um ovo em cima da geleira!* E continua desenvolvendo a história em voz alta, recontando e escrevendo, mesmo depois de Olívia voltar ao seu lugar.

A professora por vezes lembra com as crianças a história.

A coordenadora Anita chega na sala e vê qual é a atividade. Ilana está com dificuldades de lembrar a história. A coordenadora senta ao lado dela e depois pergunta à Mirna:  *você pode ajudar a Ilana a lembrar da história?*

Mirna ajuda e continua a ajudar depois que a coordenadora se levanta.

Na mesma mesa, a coordenadora ajuda Esther. Ela fala:  *gente, vocês têm um monte de amigos do lado para ajudar a lembrar da história!*

Continua incentivando a troca. (Caderno de Campo Turma A 27-04-2011)

Como continuidade do trabalho e da construção comuns, a mesma postura de **incentivo à colaboração** foi vista na orientação dos adultos em relação às crianças na atividade. Na escola observada, tanto os docentes, com outros sujeitos da escola, gestores, as próprias crianças, incentivam e participam do ambiente de cooperação. As crianças conhecem a coordenadora e sentem-se à vontade de trocar com ela também. O ambiente é de interação, de estímulo e de construção. A circulação de conhecimento aparece nas ações dos sujeitos, crianças e adultos,

fazendo parte da rotina. Segundo a coordenadora Anita, as reuniões são espaço de interação também, de desconstrução de pontos de vista, de troca com relação ao trabalho e com relação às interações com as crianças. “Você vê o afeto do outro pelo outro, com quem você não consegue um canal de afeto mas você vê que o outro consegue, então isso já mexe com você, ajuda a repensar um pouco a sua relação com aquela criança (...) é diferente quando você está só com uma coordenação.”

De acordo com a coordenadora Anita, **as interações entre os sujeitos são parte essencial da escola.** Para a coordenadora, é importante os alunos ouvirem a todos, sem valorização de hierarquia entre os adultos. Ela relata que um dos grandes objetivos da escola quando de seu crescimento foi não perder essas interações, com todos, sabendo seus nomes, garantindo momentos de troca entre os sujeitos. Um desses momentos de troca foi explicado pela coordenadora: o colegiado. Segundo ela, a escola promove, uma vez por semana, com uma duração de 3 (três) horas, à noite, na escola, um momento em que reúne os professores do Ensino Fundamental, auxiliares, coordenações e direção. Nesse momento, o objetivo é, segundo ela, “se olharem”, e poderem trocar conhecimento, conversar sobre projetos, planejar, avaliar, estudar. Há um planejamento anual para o colegiado, mas flexível a mudanças.

A gente monta uma grade do colegiado do semestre, e os colegiados pensam de que maneira a gente vai trazer algum estudo, em que momento a gente vai discutir algum texto, então esse colegiado é dividido entre planejamento e estudo. A gente faz avaliação de algumas festas que passaram, avaliação de algum aspecto da escola, e aí está toda a equipe, de 1º ano ao 7º ano. A direção está presente também nessa reunião.

A coordenadora considera os **momentos de troca entre os profissionais** informais e formais. Os momentos informais também muito importantes para a estrutura da equipe, não só os momentos que são sistemáticos, combinados previamente, mas também aqueles que surgem a partir das interações e necessidades cotidianas. As Coordenações do Fundamental I e II trabalham na mesma sala, o que, segundo a coordenadora, facilita trocas sobre os conteúdos, as próprias práticas. A coordenadora enfatiza “não só em termos do conteúdo programático mesmo, mas das práticas”, “o tempo inteiro uma está ajudando a

outra a pensar na escola”. A coordenadora mostra, através da valorização das trocas entre as coordenações, preocupação com a continuidade das práticas na escola.

Sente falta do **contato intensivo** com a Educação Infantil, que fica em outra sede, mas ressalva que sabem da importância das interações com esse segmento e buscam esse contato com maior frequência.

Segundo Tardif e Lessard (2009) o trabalho das profissões de interação humana, no qual o trabalho do professor se inclui, traz especificidades, pois o “objeto” é interativo, o trabalho é com e sobre o outro, e a interação portanto é parte essencial desse trabalho. Essa interação com o outro imbuída de afetividade, de ética, e não com um caráter instrumental. Tardif e Lessard (2009), apresentam a docência “como uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com o seu objeto sob o modo fundamental da interação humana, do face a face com o outro.” (p. 275)

Na escola observada, é objetivo que tanto os professores como outros envolvidos no cotidiano -adultos e crianças- atribuam sentido ao que fazem, entendendo as interações de forma colaborativa e como um eixo do cotidiano. **Há o olhar para que todos se envolvam e participem do dia a dia escolar.**

Como analisam Tardif e Lessard (2009), a escola pode ser um espaço físico e um espaço social, com aspectos concretos e aspectos simbólicos. A escola tem características típicas, mas também flexibilidade. A organização do trabalho escolar é dinâmica. Esse dinamismo foi notado na valorização das parcerias na construção do cotidiano da escola observada.

Nas salas de aula, os adultos buscavam **a parceria entre si** e interagem com as crianças.

Na sala, cada criança inventou o nome de um dinossauro e escreveu em uma folha separada. A professora Silvia diz que vai ler o nome de cada dinossauro para todos conhecerem os nomes que inventaram. Ela lê em voz alta. As crianças sorriam a cada nome dito. Distribui uma folha para cada um desenhar com tinta nanquim o dinossauro e colorir depois. Ela diz: *é para fazer bem grande, até o Pequenossauro é para fazer na folha grande.*

Em outra folha a auxiliar Karen explica: *nessa folha, vamos dividir a folha ao meio e mostrar como o dinossauro se transformou. Por exemplo: se o meu fosse o Florssauro eu ia fazer primeiro uma flor e depois o Florssauro. Vou fazer no quadro.*

A auxiliar desenha. Viviane pergunta: *mas como eu vou fazer o Pequenossauro?*

A auxiliar dá a ideia de fazer primeiro o dinossauro no tamanho maior e depois o Pequenossauro. A professora diz: *e quem inventou o nome como o do Igor que deu o nome de Natioossauro, pode fazer só o Natioossauro.*

O desenho da transformação as crianças puderam levar para casa. O outro ia ficar na escola para a apresentação para os pais.

Esther: *eu posso fazer um dinossauro segurando um chocolate?*

Professora: *mas o seu é um Chocolatessauro, ele não está segurando um chocolate, ele é um dinossauro chocolate.*

Julio:  *você pode fazer sabe uma barra de chocolate quadrada? Você faz a barra e depois as patas saindo.*

Esther: *é, eu posso fazer o corpo do dinossauro de barra de chocolate. Mas deixa eu pensar... eu posso fazer um chocolate saindo da cabeça?*

Professora: *pode.*

André mostra seu trabalho. Para fazer o dinossauro grande com tinta, a facilitadora Cláudia foi fazendo junto com ele, os dois segurando o cotonete. Facilitadora: *isso André! E o que está faltando?*

André mostra o seu olho. Fizeram um Tigreossauro.

A professora fala para mim: *eles desenham bem, não é?*

Pesquisadora: *muito!*

Professora: *é que eles são estimulados desde pequenos. Aqui tudo eles desenham!*

A professora e a auxiliar foram chamando crianças para colorirem enquanto outras brincavam. (Caderno de Campo Turma A 20-05-2011).

Tais interações eram constantes e mostravam um ambiente de troca. As crianças recorriam umas às outras e aos adultos, em ambiente de colaboração e de circulação de ideias. Os adultos estavam em sintonia no cotidiano. A fala da professora sobre o desenhar bem das crianças mostra uma valorização dessa produção na escola, nesse caso em continuidade com as práticas que se iniciam na Educação Infantil e perpassam o Ensino Fundamental. Segundo Moura (2006):

Não fragmentar a expressão artística, por sua vez, não quer dizer que em um determinado momento da escolaridade não seja preciso permitir às crianças ter acesso às especificidades de cada linguagem. Mas, mesmo nesse momento, pensamos ser possível uma abordagem mais abrangente e integradora, sem separação entre sensibilidade, expressão e conhecimento (...) (p. 57).

**Nesse sentido, o desenho e as artes em geral eram entendidos como possibilidades de expressão das crianças,** em todo o contexto de circulação de conhecimento, e não como disciplinas isoladas ou delimitadas a uma matéria, de forma fragmentada. As artes e a criação atravessavam as atividades, sendo muito valorizadas na escola.

O trabalho por projetos mostrou ser um aliado na construção das práticas dos professores com as crianças, e nas trocas entre os adultos, pois ele envolvia a

todos como um trabalho de todo o grupo. A consciência de um **trabalho conjunto** aparecia nas falas e nas ações.

Ensaio do início da música “Nosso lindo balão azul”, música escolhida pelas crianças para aprenderem na aula de coral. A professora Deborah pergunta para as crianças porque essa música tem a ver com o projeto. Elas conversam sobre os aventureiros e o projeto. (Caderno de Campo Turma B 02-08-2011).

A fala da professora e a conversa mostram a importância de que as crianças fizessem as ligações de um projeto que ultrapassa a sala de aula e envolve a escola. As crianças percebem e conversam sobre essas continuidades de forma consciente e entendendo o projeto como uma construção coletiva. As atividades propostas nas aulas (inclusive em aulas dos especialistas, como as aulas de música e coral), como visto no exemplo acima, tendem a circundar os temas, construídos de forma coletiva. Mesmo quando há opiniões contrárias a alguma atividade ou material utilizado no projeto, essas opiniões são trazidas para discussão. As opiniões são acolhidas e discutidas em conjunto. Foram observadas contribuições das crianças e das famílias para os projetos através de material e/ou conhecimento trazido de casa, bem como de outros sujeitos da escola.

Ensaio da apresentação para os pais com música e dança. Estão presentes no ensaio a orientadora Elaine, a coordenadora Anita, a professora de expressão corporal Patrícia, a professora de música Verônica, a professora Sílvia, a auxiliar Karen e a estagiária de música, Paloma. Estão organizando a apresentação com os acessórios (pano, marcação do palco, slides com os desenhos das crianças que vai sendo passado conforme a história é contada.)

Apresentam os slides para as crianças. Quando a apresentação dos slides termina, Igor olha para a pesquisadora e sorri. A pesquisadora elogia!

Anita explica para a turma que é um ensaio para as crianças e também para os adultos se organizarem com o que cada um vai fazer.

Fazem o ensaio com história e dança. Verônica: *Lucio, você pode trazer mais folhas secas?* //Lucio trouxe folhas secas para o grupo que faria o som de uma caminhada//

Lucio: *posso trazer mais três?*

Verônica: *pode!*

Igor: *eu achei uma folha seca no parquinho perto da minha casa.* (Caderno de Campo Turma A 15-06-2011).

A coordenadora envolveu os sujeitos- crianças e adultos- na aprendizagem para todos entenderem o que precisavam realizar no dia. Uns precisavam conhecer também as atividades dos outros para que a apresentação tivesse harmonia, e



aprenderiam juntos, na prática, não só através da transmissão de informações para os adultos sem a participação das crianças. Houve muita troca e discussão das decisões e procedimentos a tomar, de acordo com as falas de cada sujeito, envolvido à sua maneira no projeto. Os adultos apresentaram às crianças os seus desenhos nos slides, mostrando valorizar a produção delas. O momento de ver e de reconhecer suas produções nos slides foi de muita concentração para elas, que identificavam seus trabalhos, sorriam e comentavam umas com as outras. No evento observado, bem como no dia a dia, há momentos de tensão e discordâncias. É assim também, discordando, tendo espaço para falar, que há discussão de pontos de vista, escuta e construções conjuntas.

O que mais chamou atenção foi a reação das crianças, que questionavam esses posicionamentos. No dia do ensaio descrito anteriormente, houve **discordância** com relação à intensidade da luz que estaria com foco nas crianças, se a intensidade ia ficar mais ou menos iluminada. A ação de uma professora de apagar muito a luz e sua fala posterior “*eu acho que tem que ser na penumbra, porque a ênfase é no som*”, foi trabalhada com conversa entre os adultos que participavam da atividade. A preocupação maior dos adultos (que queriam a luz mais clara) era a de que as crianças aparecessem mais. No ensaio seguinte, quando foi pedido para as crianças fazerem o movimento da bruxiossaura com as mãos, a fala de uma criança perguntando: *para que, se a gente não vai aparecer?* demonstrou um incômodo.

Outra situação registrada foi quando algumas crianças da Turma A, vendo o adulto sentado na janela do salão na hora do ensaio, quiseram sentar na janela também. O adulto tentou colocá-las, mas eram muitas. Então ele desistiu de colocá-las e continuou sentado, dizendo que tinha que sentar em algum lugar. Ao ser questionado porque ele podia, respondeu: *porque eu sou grande!* Essa resposta fez com que as crianças parassem, mas não fez com que entendessem o motivo. Não estavam acostumadas a essa forma de resposta. A situação aparentemente se acalmou, o conflito foi abafado, mas não foi efetivamente resolvido.

No dia da apresentação, as crianças apareceram e sons, dança, falas, desenhos, tudo foi apresentando com satisfação por parte de todos- adultos e crianças. Além disso, havia **exposição dos trabalhos** que foram realizados ao longo do projeto. A fala da professora Silvia, no final, de volta à sala, mostrou

**preocupação maior com o fato dos alunos aproveitarem** do que com a apresentação em si. Ela disse que gostou, que as crianças aproveitaram, que a apresentação foi “do tamanho deles”, demonstrando a importância de não ser somente um produto, e sim, um processo significativo e que envolvesse as crianças, que elas tivessem vontade de envolver-se. Essa **apresentação**, desde o início de seu **planejamento**, se deu **com a participação das crianças e dos adultos** quanto os caminhos a seguir e as construções propostas. Desde o início da história, se ela se passaria no passado, no presente ou no futuro, os nomes dos personagens, o conteúdo, os desenhos representando o desenvolvimento da história, os ensaios das falas, tudo aconteceu com muito compromisso e um olhar especial para a participação das crianças.

Na hora de montar a história, na aula de música, há votação: quem quer a história no passado, no presente ou no futuro. As crianças levantam os dedos várias vezes, então a professora Verônica chama um por um para contabilizar os votos. Vence a história no passado. Começam a elaborar a história, com a ajuda da professora. (Caderno de Campo Turma A 06-04-2011).

A professora de música, Verônica, recapitula a história com as crianças, de acordo com as ideias da turma e contribuição dos adultos. Estão com dificuldades de dar um final para a história e decidem dar um nome para o tiranossauro rex. A professora escreve os nomes sugeridos pelas crianças no quadro e elas votam, levantando os dedos. Como estava difícil de decidir entre Assustador e Squif, a professora Verônica sugere que quem quisesse Squif fosse para um lado da sala e Assustador para outro. Tânia começa a gritar: “*Squif! Squif!*” E alguns acompanham. A professora pede para pararem, para fazerem a votação. Julio fala para Tânia: “*Tânia, por favor, vota no Assustador!*”

Tânia: *não...*

Julio: *Por que não?*

Tânia: *Por que eu escolho o Squif!*

Após a contagem de votos, o nome escolhido foi Squif. (Caderno de Campo Turma A 20-04-2011)

**Adultos também aprendiam com as crianças**, que sentiam vontade de participar e se percebiam capazes de contribuir no cotidiano em que interagiam.

As crianças estão brincando no pátio. Cláudio pede que a pesquisadora amarre seu sapato. Amarro. Ele olha para mim, ajeita um dos laços, sorri e vai brincar. (Caderno de Campo Turma A 20-04-2011).

O professor Leandro explica as regras de um jogo que ele propõe. Um aluno de cada grupo quicando a bola de basquete e tinha que acertar no travessão da rede,

mas posicionado fora da área. O professor dá exemplos perguntando se é ponto até que acerta o travessão. Pergunta: *foi ponto?*

As crianças: *foi!!!*

Lucio: *não!*

O professor espanta-se: *por que não?*

Lucio: *porque você jogou dentro da área.*

Lucio estava certo. O professor havia invadido a área e não tinha percebido. O professor dá razão a Lucio e retoma a regra com as crianças. (Caderno de Campo Turma A 15-06-2011).

No ensaio para a apresentação, na sala de música, a professora Verônica propõe: gente, vamos fazer a mãozinha do dinossauro nessa hora? ... O temível Squif!!! Ahhhhh!!!!

Ricardo: *Verônica, você fez a mão do dinossauro com três dedos?*

Verônica: *fiz...*

Ricardo e Lucio: *mas é com dois...*

Verônica: *Ah, tá!*

E sorri. (Caderno de Campo Turma A 17-06-2011).

**A ênfase nas interações foi percebida como eixo da escola nas observações.** Essa ênfase era construída com as crianças e com os adultos também. Nesse ambiente, uns aprendem com os outros, na medida em que acreditam que todos podem e devem participar.

Um ambiente de confiança, no qual as crianças se colocam, os adultos se colocam, os sujeitos interagem, e aprendem uns com os outros. Uma escola que conversa, e se encontra.

O capítulo a seguir trabalha as interações para além das salas de aula, ampliação da proposta inicial da pesquisa. Dessa maneira, traça um panorama das propostas e das práticas de interações na escola a partir dos documentos, dos modos de gestão e das interações com a comunidade escolar. Dessa maneira mostrando que as recorrências com relação às práticas de colaboração remetem-se não só às salas de aula, mas ao todo no cotidiano escolar.