

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

GLEICIARA MAGALHÃES FREITAS

**TRABALHOS EM GRUPOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA
DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte-MG
2020

GLEICIARA MAGALHÃES FREITAS

**TRABALHOS EM GRUPOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA
DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Didática e Docência

Orientadora: Prof.^a Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires

Belo Horizonte-MG
2020

F866t Freitas, Gleiciara Magalhães, 1985-
T Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica da prática docente na educação infantil [manuscrito] / Gleiciara Magalhães Freitas. - Belo Horizonte, 2020.
185 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Nair Aparecida Rodrigues Pires.
Bibliografia: f. 113-119.
Apêndices: f. 120-185.

1. Educação -- Teses. 2. Trabalho de grupo na educação -- Teses. 3. Educação de crianças -- Teses. 4. Educação de crianças -- Métodos de ensino -- Teses. 5. Didática -- Teses. 6. Prática de ensino -- Teses.

I. Título. II. Pires, Nair Aparecida Rodrigues, 1960-.
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
CDD- 371.25

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivair Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA GLEICIARA MAGALHÃES FREITAS

Realizou-se no dia 02 de março de 2020, às 09:00 horas, Sala LAB1202 _ Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 233ª defesa de dissertação intitulada *TRABALHOS EM GRUPOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL*, apresentada por GLEICIARA MAGALHÃES FREITAS, número de registro 2018665604, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Nair Aparecida Rodrigues Pires - Orientadora (UFOP), Profa. Gladys Agmar Sa Rocha (UFMG), Profa. Célia Maria Fernandes Nunes (UFOP).

A Comissão considerou a dissertação:

-) Aprovada
-) Reprovada
-) Aprovada com indicação de correções

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 02 de março de 2020.

Profa. Nair Aparecida Rodrigues Pires (Doutora)

Profa. Gladys Agmar Sa Rocha (Doutora)

Profa. Célia Maria Fernandes Nunes (Doutora)

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, primeiramente, a Deus, que por meio da fé não deixou eu desistir desta caminhada e me fez acreditar no meu potencial. À minha mãe, Maria das Graças, que sempre me acolheu, me amparou e me incentivou a superar as adversidades do dia a dia com sabedoria e determinação. À minha família e às pessoas amigas mais próximas, que me motivaram nesta trajetória de desafios.

Agradeço às professoras doutoras Gladys Agmar Sá Rocha, Célia Maria Fernandes Nunes e demais professoras da linha de pesquisa Didática e Docência, que contribuíram com importantes sugestões e críticas construtivas acerca da pesquisa, do texto e do meu trabalho como pesquisadora. Em especial, meus agradecimentos à professora doutora Nair Pires, minha orientadora, pelas oportunidades de formação em pesquisa que me foram dadas, pelos conhecimentos compartilhados em encontros formais, pela convivência e descoberta das alegrias e adversidades que envolvem o cotidiano acadêmico.

Muito obrigada, às professoras participantes da pesquisa que se dispuseram em colaborar para este estudo, também, colegas de classe, que ao longo do curso foi possível trocar conhecimentos fundamentais para avançarmos enquanto profissionais da educação. Fica registrada minha infinita e eterna gratidão.

RESUMO

Ao escolher os trabalhos em grupos como estratégia pedagógica na educação infantil, o professor precisa ter alguns conhecimentos para acompanhar o desenvolvimento dessa estratégia. Assim, a hipótese desta pesquisa é que a ausência de elementos explícitos da gestão dos trabalhos em grupos interfere no direcionamento e ou/ no acompanhamento adequado, por parte do docente. Na intenção de aprofundar sobre esta temática, este estudo tem como objetivo geral compreender como são realizados os trabalhos em grupos, no âmbito escolar, com crianças na faixa etária entre 4 a 6 anos de idade. Dessa maneira, a pesquisa teve como objetivos específicos analisar o papel da educação infantil na formação das crianças; identificar as concepções dos docentes sobre o que são os trabalhos em grupos, e quais são as funções desempenhadas na condução dessa estratégia pedagógica; verificar os critérios utilizados pelos docentes para a organização dos grupos em sala de aula e especificar os limites e as possibilidades de sua utilização. No campo da pesquisa qualitativa, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: questionário para conhecer o perfil dos profissionais; um grupo focal para identificar as concepções e funcionamento dos trabalhos em grupos; a observação participada em duas turmas para compreender como ocorre na prática essa estratégia pedagógica. A pesquisa teve como participantes sete professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada na cidade de Belo Horizonte/MG. Para a análise de dados coletados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Os resultados apontam que por ser considerada uma estratégia pedagógica desafiadora para ser desenvolvida na educação infantil, esta requer do professor planejamento da gestão dos aprendizados e da gestão da classe, bem como o uso de estratégias específicas para superar os limites apontados ao longo desse trabalho. Apesar dos trabalhos em grupos passarem por diferentes momentos históricos e espaços sociais, interferindo nos estilos de ensino e de aprendizagem, o que muda não é apenas a organização do espaço físico da sala de aula, mas a forma como o docente estrutura as suas ações no ambiente educativo, e como os participantes do grupo atuam. Ao considerar o papel da educação infantil de resguardar a criança e de oferecer situações de interação entre os pares, com o conhecimento e com o mundo social, a prática docente precisa estar vinculada ao cuidar e ao educar. Nesse processo, o professor desempenha diversas funções relacionadas ao planejamento, à organização e ao funcionamento da aula, destacando-se: mediar; interagir; observar; escutar; intervir; cuidar; resguardar; estimular; educar; motivar; instruir; retomar; demonstrar e corrigir. Como possibilidades, os trabalhos em grupos permitem desenvolver habilidades sociais e cognitivas, explorar os diversos espaços do ambiente educacional, realizar formas de agrupamento diversificadas, e com isso trabalhar mais de um objetivo de aprendizado. A partir deste estudo, elaborou-se como produto final um dispositivo didático de apoio ao professor, que reúne elementos fundamentais para o uso dos trabalhos em grupos na educação infantil.

Palavras-chave: Trabalhos em grupos. Didática. Educação infantil. Prática docente.

ABSTRACT

When choosing group work as a pedagogical strategy in early childhood education, the teacher needs to have some knowledge to accompany the development of this strategy. Thus, the hypothesis of this research is that the absence of explicit elements of the management of work in groups interferes with the direction and / or adequate monitoring, by the teacher. With the intention of going deeper into this theme, this study has the general objective of understanding how group work is carried out in schools, with children between the ages of 4 to 6 years old. Thus, the research had as specific objectives to analyze the role of early childhood education in the education of children; identify the teachers' conceptions about what work in groups is, and what are the functions performed in the conduct of this pedagogical strategy; check the criteria used by teachers for the organization of groups in the classroom and specify the limits and possibilities of their use. In the field of qualitative research, the data collection instruments used were: questionnaire to know the profile of the professionals; a focus group to identify the conceptions and functioning of group work; the observation participated in two classes to understand how this pedagogical strategy occurs in practice. The research had as participants seven teachers from a Municipal School of Early Childhood Education located in the city of Belo Horizonte / MG. For the analysis of collected data, the content analysis technique was used. The results show that because it is considered a challenging pedagogical strategy to be developed in early childhood education, it requires the teacher to plan learning management and class management, as well as the use of specific strategies to overcome the limits pointed out during this work. Despite the work in groups going through different historical moments and social spaces, interfering in the teaching and learning styles, what changes is not only the organization of the physical space of the classroom, but the way the teacher structures his actions in the classroom. educational environment, and how group members act. When considering the role of early childhood education in protecting the child and offering situations of interaction between peers, with knowledge and with the social world, teaching practice needs to be linked to caring and educating. In this process, the teacher performs several functions related to the planning, organization and operation of the class, especially: mediating; interact; observe; listen; to intervene; take care; safeguard; encourage; to educate; motivate; instruct; resume; demonstrate and correct. As possibilities, working in groups allows you to develop social and cognitive skills, explore the different spaces of the educational environment, perform diverse forms of grouping, and with that work more than one learning objective. From this study, a didactic device to support the teacher was created as the final product, which gathers fundamental elements for the use of group work in early childhood education.

Keywords: Group work. Didactics. Child education. Teaching practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de crianças atendidas no ano de 2018 na escola pesquisada.....	53
Tabela 2	Organização das turmas na escola por faixa etária no ano de 2018	54
Tabela 3	Organização das turmas de 4/5 anos e 5/6 anos na EMEI	54
Tabela 4	Número de vagas disponíveis no ano de 2018 para crianças de 4/6 anos	55
Tabela 5	Número de profissionais em 2018 conforme a função da escola pesquisada – Belo Horizonte	56
Tabela 6	Idade e sexo dos participantes	57
Tabela 7	Nível de escolaridade dos participantes	58
Tabela 8	Tempo em anos que leciona na Educação Infantil	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Formação Continuada.....	59
Quadro 2	Critérios para o agrupamento.....	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Nuvem de palavras	84
-----------------	-------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CME	Conselho Municipal de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GF	Grupo Focal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NP	Nuvem de Palavras
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PCEIs	Proposições Curriculares para a Educação Infantil
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
RCNEI	Referencial Curricular para a Educação Infantil
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TGs	Trabalhos em Grupos
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 JUSTIFICATIVA	14
3 PRINCÍPIOS TEÓRICOS	22
3.1 TRABALHOS EM GRUPOS: ORIGEM E CONCEPÇÃO.....	22
3.2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS TRABALHOS EM GRUPOS	25
3.3 FUNÇÕES DOS PROFESSORES	32
3.4 LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O USO DOS TRABALHOS EM GRUPOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	37
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS	41
4.1 ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	42
4.2 A ORGANIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL E DO QUESTIONÁRIO	43
4.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPADA.....	46
4.4 ANÁLISE DE DADOS.....	49
5 RESULTADOS	52
5.1 A EMEI CAMPO DE PESQUISA	52
5.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	57
5.3 TRABALHOS EM GRUPOS COM AS CRIANÇAS.....	60
5.3.1 PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	61
5.3.2 O QUE SÃO TRABALHOS EM GRUPOS	64
5.3.3 FUNCIONAMENTO DOS TRABALHOS EM GRUPOS	66
5.3.4 FUNÇÕES DOS PROFESSORES	83
5.3.5 LIMITES E POSSIBILIDADES NO USO DOS TRABALHOS EM GRUPOS	93
6 CONSIDERAÇÕES	106
7 PRODUTO - TRABALHOS EM GRUPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS DE IDADE.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	120
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO	126
APÊNDICE 3- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA.....	129
APÊNDICE 4 -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	132
APÊNDICE 5 - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	134
APÊNDICE 6- QUADRO DE CATEGORIAS.....	135
APÊNDICE 7- PRODUTO TRABALHOS EM GRUPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	167

1 INTRODUÇÃO

O interesse e a necessidade de investigar acerca dos trabalhos em grupos (TGs) como estratégia pedagógica surgiu a partir da minha prática docente nas turmas de Educação Infantil (EI), em uma escola particular, que se estendeu para a Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. Deste modo, ao iniciar o meu trabalho em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) com crianças na faixa etária entre 4/5 a 5/6 anos, o desejo e a necessidade de aprimorar os conhecimentos quanto à temática investigada ampliaram.

Na minha trajetória escolar, como professora regente, presenciei várias trocas de experiências no ambiente educacional. Isto porque, é comum nos intervalos, nas reuniões e nos momentos de planejamento, os professores conversarem sobre diferentes assuntos relacionados ao desenvolvimento da prática docente. Nesse contexto, surgiram inquietações com relação à realização dos TGs em sala de aula com crianças de 4 e 5 anos de idade, e das formas mais eficazes de gestão dos aprendizados. A minha experiência docente me permitiu perceber alguns elementos fundamentais à prática pedagógica: muitos desafios se relacionam aos aspectos da gestão da classe e da gestão dos aprendizados na Educação Infantil (EI); as crianças trazem experiências significativas de casa que podem ser utilizadas nas atividades propostas nos grupos; o professor precisa desempenhar funções importantes relacionadas ao planejamento, à orientação, à organização e à condução do grupo. Em ambas as escolas que trabalhei, eu concebia os TGs como um conjunto de ações articuladas e intencionais, a fim de potencializar a realização de uma prática significativa.

Todavia, as minhas inquietações não acabaram, uma vez que, por meio de diálogos informais com alguns professores que atuavam nas turmas com as crianças do segundo ciclo, surgiram dificuldades e possibilidades semelhantes às vivenciadas por mim na prática docente. Uma das dificuldades apontadas sobre a gestão dos TGs na EI é relativa à mediação de práticas coletivas de ensino e de aprendizagem e ao acompanhamento do desempenho dos grupos em relação à tarefa proposta. Nesse sentido, a hipótese que se levanta é de que a ausência de elementos explícitos de gestão dos TGs interfere no direcionamento e/ou no acompanhamento adequado por parte do docente. Ou seja, sem elementos claros que permitam identificar o que ocorre nos grupos, torna-se difícil adaptar as atividades conforme as necessidades das crianças, o que compromete o alcance dos objetivos de aprendizado estabelecidos no planejamento do processo educativo. Dessa forma, é fundamental ter clareza do processo de desenvolvimento dessa estratégia pedagógica, a fim de refletir, de identificar, de compreender e de solucionar as dificuldades. Norteados pelos objetivos de aprendizado, o planejamento de todas as etapas do

processo educativo adquire centralidade no desenvolvimento da prática pedagógica e, em todas as etapas, os objetivos precisam estar claros tanto para os professores quanto para os discentes.

Como possibilidades, os TGs podem desenvolver a autonomia das crianças, contribuindo para o desenvolvimento da oralidade e da valorização das relações interpessoais. Durante o processo, o docente deve incentivar e valorizar as diversas formas de comunicações, orientar as crianças nos grupos e administrar as diversas situações relacionadas à gestão da classe e à gestão dos aprendizados.

Nos documentos das Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte – PCEIs (2016) e conforme aponta Vygotsky (1998), as experiências coletivas, que ocorrem por meio das interações, são consideradas fundamentais para o desenvolvimento (cognitivo, motor e social) da criança. Nesses momentos, o professor é o responsável por mediar os processos de ensino e de aprendizagem, de forma que as crianças aprendam por meio de experiências coletivas. Tais experiências estimulam vários processos internos de desenvolvimento capazes de operar, apenas, quando a criança está em interação com outra pessoa em um ambiente de cooperação com seus pares.

É importante salientar que, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a BNCC (2017) trazem informações específicas do currículo da EI, devendo à escola, por meio do planejamento, organizar os conteúdos de forma que ofereça as crianças diversas oportunidades de ensino-aprendizagem. Esses documentos apontam que as propostas pedagógicas das instituições de EI devem prever condições para a realização de trabalhos coletivos, organização dos espaços, dos materiais e dos tempos que assegurem a formação do indivíduo. As práticas pedagógicas deverão considerar as habilidades que devem ser trabalhadas conforme as linguagens ofertadas (matemática, oral e escrita, plástica e visual, digital, corporal e musical). As orientações contidas nesses documentos apoiam a prática docente, que no caso deste estudo será durante as etapas de uma aula (planejamento, condução da aula e encerramento) no uso dos TGs.

Diante do exposto, surgiu o interesse de pesquisar esta temática buscando compreender como ocorrem os TGs na EI, em uma escola municipal de Belo Horizonte. Para tanto, esta pesquisa levanta as seguintes questões: como se dá a estrutura e o funcionamento dos TGs? Quais as funções desempenhadas pelos professores durante a realização dessa estratégia pedagógica? Quais limites e possibilidades emergem no uso dos TGs na educação infantil?

De maneira específica, pretende-se analisar as concepções dos docentes sobre o papel da educação infantil na formação das crianças; identificar as concepções sobre o que são os TGs; identificar as funções dos professores na condução dos TGs; verificar os critérios

utilizados por eles para sua organização em sala de aula; especificar os limites e as possibilidades do uso dessa estratégia pedagógica na EI.

No que se refere à estrutura da pesquisa, no capítulo 1, Introdução do trabalho, é apresentado o motivo que despertou o interesse e a necessidade em estudar sobre os TGs na EI. Apresenta-se a hipótese, os documentos que norteiam a prática pedagógica, as questões e os objetivos desta pesquisa. No capítulo 2, na Justificativa, é exposto o que os documentos oficiais específicos da EI trazem acerca da temática. Para contextualizar, descreve-se, brevemente, o cenário histórico da evolução do ensino da EI pública no município de Belo Horizonte.

No capítulo 3, apresentam-se os princípios teóricos que servem de base para o estudo de campo. No subtítulo, Trabalhos em grupos: origem e concepção, um breve histórico do uso dos TGs no ambiente escolar é apresentado, sendo considerado como uma prática antiga que ainda é utilizada nas escolas. Este texto nos mostra que não é apenas a organização do espaço da sala de aula que muda, mas como a prática docente vem modificando a forma de ensinar. Tal fato será demonstrado ao longo deste trabalho, evidenciando os TGs como uma estratégia pedagógica diferente do estilo tradicional de ensinar. Ainda neste capítulo, tem definido o conceito de TGs. Em seguida, no subtítulo Elementos constitutivos dos trabalhos em grupos, autores específicos como Gauthier *et al.* (2014) contribuem para orientar sobre quais são as principais etapas de uma aula, a começar pelo planejamento, exposto pelos autores como a fase de preparação. A abertura da aula, o corpo da aula e o encerramento são considerados como o momento em que ocorre o ensino explícito, sendo explicado o significado de prática guiada e de prática autônoma. Portanto, a fim de auxiliar o professor na condução da aula, ao longo do texto são expostas algumas estratégias de gestão da classe e de gestão dos aprendizados. Autores, tais como Pato (2001), Idáñez (2004), Amaral (2006) e Cohen e Lotan (2017) dão suporte teórico ao trazerem elementos específicos dos TGs, como a necessidade de se estabelecer combinados e de planejar a organização do ambiente educativo apresentando as possibilidades de como organizar os grupos. A escolha em realizar essa estratégia pedagógica requer a preparação do professor e das crianças, pois elas precisam compreender como funciona a dinâmica dos TGs.

Neste percurso de desenvolvimento da aula, pesquisou-se o que os autores apontam sobre as Funções dos professores, desempenhadas durante a realização dos TGs. O texto traz informações que o professor, ao considerar a criança como sujeito social e histórico, atuará conforme as necessidades específicas da turma e de cada criança. Esse profissional oferecerá estímulos durante a realização das atividades para desenvolver nas crianças habilidades conforme a sua faixa etária. As funções desempenhadas na aula variam nas diversas etapas dos

TGs, ou seja, no momento de planejar, na abertura da aula, na condução da aula e no encerramento. No próximo subtítulo, tem-se os limites e as possibilidades para o uso dos trabalhos em grupos como estratégia pedagógica, em que é apresentado o que aponta a literatura pesquisada. Como limites, alguns autores apontam a dificuldade em saber fazer, colocar em prática o que está no planejamento, saber gerir o tempo, orientar os participantes e conseguir conduzir a interação nos grupos. Já as possibilidades estão relacionadas à utilização dos grupos pequenos para melhor acompanhamento da realização da tarefa, que quando incentivados e orientados pelo professor, o uso de grupos heterogêneos podem favorecer as trocas de experiências e as ajudas entre os participantes. Os TGs, também, são abordados como estratégias que colaboram para a superação da fase egocêntrica, resolução de situações por meio do diálogos e do desenvolvimento de habilidades sociais.

No capítulo 4, Percursos metodológicos, os sujeitos da pesquisa são sete professoras da EI, que participaram dos seguintes instrumentos utilizados para a coleta de dados: o questionário e o grupo focal. O questionário obteve informações para se conhecer o perfil das participantes da pesquisa. Para o grupo focal, um roteiro foi utilizado para poder coletar dados específicos da pesquisa que foram abordados durante uma discussão sobre a temática “o uso dos trabalhos em grupos na educação infantil”. Como complemento, realizou-se a observação participada em duas turmas, integrando essa etapa duas professoras. Para a análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2016).

No capítulo 5, têm-se os Resultados. Para conhecer a EMEI, descreve-se a escola onde essas professoras atuam, em seguida, analisam-se os dados relativos ao perfil dessas profissionais que participaram da pesquisa. Tais dados foram coletados por meio do preenchimento de um questionário com questões abertas e fechadas. As questões trouxeram informações acerca da idade, do sexo, do nível de escolaridade, do tempo em anos que lecionam na EI e sobre a formação continuada. Posteriormente, analisa-se a concepção que se tem sobre o papel da EI na formação das crianças e sobre o que são os trabalhos em grupos. No tópico seguinte, os dados trouxeram informações sobre o funcionamento dessa estratégia pedagógica. A partir da discussão do grupo focal e da observação participada foi possível identificar e analisar o momento pedagógico escolhido para realizar os TGs. É possível analisar, também, quais são as funções dos professores desempenhadas, tendo em vista que os dados trazem informações que nos faz compreender quando e como atuam em cada momento da aula. São identificados, ainda, os critérios utilizados para a organização dos grupos e da turma, bem como quais estratégias de gestão da classe e de gestão dos aprendizados são utilizadas. Em seguida, os relatos das professoras e as observações em sala de aula permitiram identificar e especificar

algumas dificuldades vivenciadas durante a realização dos TGs, da mesma forma que trouxeram possibilidades de uso, apresentadas no subtítulo Limites e possibilidades de uso dos trabalhos em grupos. Neste estudo, foi possível compreender o que de fato essas professoras vivenciam, trazendo aspectos inerentes à gestão da classe, dos aprendizados, da gestão da escola e das vivências pessoais e profissionais.

No capítulo 6, apresentam-se as Considerações. Nesse texto, faz-se uma reflexão sobre os dados coletados, de forma a planejar o que pode ser melhorado e aprimorado na prática do uso dos TGs com as crianças na faixa etária entre 4 a 6 anos de idade. Por fim, no capítulo 7, tem-se a descrição do Produto, denominado “Trabalhos em grupos na educação infantil”, desenvolvido com o objetivo de auxiliar o trabalho do professor e de apresentar elementos necessários à realização da prática docente para essa faixa etária.

2 JUSTIFICATIVA

A sala de aula é um espaço no qual o professor pode realizar diversas estratégias pedagógicas, tanto para a construção do conhecimento quanto para a propiciação de momentos didáticos em que o educando seja um sujeito ativo e o docente, o mediador, que o auxilia nas tarefas educativas. Por certo, a escolha da estratégia a ser utilizada requer do professor conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento. De acordo com as PCEIs (2016), estratégias pedagógicas são como instrumentos que o professor utiliza para alcançar os fins educativos, possibilitando maior interação entre o professor e a criança, uma vez que é nesse percurso que acontece a construção do conhecimento e o desenvolvimento do indivíduo.

Por conseguinte, o docente deve proporcionar aos educandos formas de aprendizagem que promovam a participação e a interação, com o intuito de criar estratégias pedagógicas que sirvam como meios de atingir os objetivos traçados na planificação das ações didáticas. Neste sentido, os TGs são apontados como fundamentais ao processo de ensino e de aprendizagem das crianças na educação infantil. Cohen e Lotan (2017, p.1) trazem contribuições relevantes acerca dessa discussão ao afirmarem que, “se um professor quer construir uma aprendizagem ativa, então o trabalho em grupo, planejado intencionalmente, é uma ferramenta poderosa, que oferece oportunidades simultâneas a todos”. Já Gauthier *et al.* (2014, p.157) apontam como necessário “ensinar em grupo o máximo possível”, seja por meio de grandes ou de pequenos grupos, pois comparando com outras abordagens, “tais como o ensino individualizado (um a

um)”, realizar TGs contribui para ampliar o tempo de aprendizado escolar, bem como possibilita o aumento do apoio e do acompanhamento do processo de ensino pelo docente.

Nessa perspectiva, os TGs são apresentados como possibilidades de contribuir para o desenvolvimento da criança de 4 a 6 anos de idade, um recurso a mais para a prática docente. Assim, a criança que se beneficia dessa estratégia adquire conhecimentos por meio das experiências vivenciadas a partir de suas escolhas ou por intermédio do docente nos diferentes momentos pedagógicos. Promover situações em que as crianças se expressem, se socializem com seus pares e com os adultos, são fundamentais para o seu desenvolvimento. O ambiente escolar na EI é um meio que possibilita à criança conhecer diversas culturas e aprender a lidar com as características de cada um, respeitando os gostos, as opiniões e as ideias dos outros. (PCEIs, 2016).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) apontam que, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. (BRASIL, 2010, p.25). A BNCC (2017, p.37) também apresenta as interações e as brincadeiras “como eixos estruturadores das práticas pedagógicas”. Já as PCEIs (2016) de Belo Horizonte destacam três eixos inter-relacionados - Interações, Brincar e Cultura-Sociedade-Natureza – em que os TGs são apontados como sugestões de experiências a serem realizadas com as crianças. Valorizar esse tipo de ação contempla o que os documentos da EI estabelecem com relação às práticas pedagógicas, uma vez que experiências como a ampliação da confiança e da participação das crianças nas atividades individuais e coletivas devem ser garantidas no processo educativo. (DCNEIs, 2010). No que diz respeito às aprendizagens, a BNCC (2017, p.54) destaca a necessidade de promover situações em que os educandos atuem em grupo e, por meio dessas experiências, demonstrem “interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando com os outros”. Os documentos oficiais que discutem essa temática incentivam a adoção de momentos coletivos de aprendizagem, sendo assim, a escolha dos TGs como objeto de estudo torna-se relevante no âmbito da discussão sobre o ensino na EI.

Promover a reflexão sobre realizar trabalhos coletivos na EI é colocar a criança diante de situações e de experiências que façam com que ela aprenda a dialogar, a trocar ideias, a respeitar o próximo, despertar a criatividade, em meio à aprendizagem colaborativa. Assim sendo, estes momentos criam oportunidades para a criança desenvolver a linguagem oral, adquirir habilidades para expressar-se no coletivo, tornando-a capaz de organizar o seu pensamento (PCEIs, 2016).

Para desenvolver essa estratégia torna-se necessário que o docente cumpra algumas etapas do processo educativo. Nesse sentido, Gauthier *et al.*, (2014) afirmam que planejar bem uma aula é tão importante quanto saber orientar e acompanhar todo o processo de ensino e de aprendizagem. O professor tem uma função fundamental na escolha de qual prática utilizar para promover as interações pretendidas, na organização e na condução das experiências, na observação e na mediação do processo educativo (COSTA, 2006; PCEIs, 2016). Ao se considerar as práticas com os TGs em sala de aula e os diálogos com outros docentes acerca das ações que eles desenvolvem, nota-se a presença de funções complementares do trabalho docente que necessitam de conhecimentos específicos que são reflexos das mudanças de concepção e de organização do trabalho docente que ocorreram na EI.

Dessa forma, o professor da EI é o mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, e, para isso, deve organizar e permitir que as crianças experimentem diversas situações de aprendizagem, articulando conteúdos referentes aos diversos campos de conhecimento de mundo, como aponta o documento RCNEI (1998). No âmbito da instituição de educação infantil, “o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas” (BRASIL, 1998, p. 30, vol.1). É importante ressaltar que, a instituição não substitui a família, mas compartilha e a complementa por meio de experiências sociais e pessoais, contribuindo para o desenvolvimento de diversas habilidades na infância. Interrogando o adulto ou reconhecendo objetos por meio do toque ou de brincadeiras, a criança se abre para compreender o mundo (COSTA, 2006). Nessa interação, abre-se espaço para a mediação das linguagens corporal, musical, oral, plástica e visual, digital, matemática e a linguagem escrita.

Além disso, o trabalho pedagógico deve estar pautado em situações de construção da autonomia do estudante; na construção de conhecimentos que favoreçam a participação na vida social e na interação ativa com o meio físico e social; e no tratamento da informação e da expressão por meio das múltiplas linguagens e tecnologias (BELO HORIZONTE, 2016). Para a realização das interações com as crianças do primeiro e do segundo ciclos, o professor deverá desenvolver estratégias que possibilitem a aquisição de diferentes habilidades por intermédio da vivência de múltiplas experiências educativas. Os benefícios que os TGs podem proporcionar aos processos de ensino e de aprendizagem apontados na literatura (PATO, 2001; IDÁNEZ, 2004; GAUTHIER *et al.* 2014; COHEN: LOTAN, 2017) contribuirão para a escolha de aprofundamento deste objeto de pesquisa.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394 de 1996, em seu artigo nº 29 é estabelecido que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Esta informação é reafirmada pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte por meio da Resolução nº 001/2015¹. Segundo as PCEIs (2016) deve-se construir uma EI que respeite os direitos da criança, que haja espaço adequado e bem planejado, onde a criança possa ter estímulos que contribuam para o seu desenvolvimento. Isto é, que o tal espaço seja agradável aos olhos infantis, possibilitando atender as necessidades das crianças; e as práticas pedagógicas estejam voltadas para a busca da construção de novos saberes e da descoberta do mundo à sua volta.

A expansão desta etapa da educação no município de Belo Horizonte ocorreu de forma gradativa ao longo dos anos. Portanto, para se conhecer esse processo de construção e de incorporação da EI ao sistema de ensino de Belo Horizonte, apresenta-se um breve percurso histórico, bem como os objetivos da EI nesse município. Esta contextualização tornou-se necessária para situar o cenário da presente pesquisa. Em 1908, o governo do estado de Minas Gerais inaugurou a primeira escola infantil estadual em Belo Horizonte, já em 1914 havia duas escolas que atendiam crianças com a faixa etária de quatro a seis anos. O objetivo naquela época foi preparar as crianças para o ensino primário; posterior a criação da escola, em 1950, a legislação do município fazia referências à pré-escola, porém só em 1957 é que foi criado o primeiro Jardim de Infância público municipal, situado no bairro Renascença. Após doze anos, em 1969, o segundo Jardim de Infância foi inaugurado no bairro São Paulo.

Na década de 70, a Prefeitura de Belo Horizonte-PBH passou a considerar as escolas do município como uma rede de ensino, durante o percurso, a EI não obteve avanços expressivos, conforme apontam Vieira (1998) e Silva (2002). Apenas em 1980, a prefeitura manifestou preocupação, no que se refere ao caráter pedagógico na pré-escola. Naquela década, foram criadas seis escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade e na década de 90 mais cinco escolas para a mesma faixa etária. As condições de funcionamento naquela época variavam muito entre as escolas infantis públicas, por exemplo, os prédios utilizados, em sua

¹ Art. 1º - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, direito das crianças e das famílias, norteia-se pelos princípios de igualdade, equidade, liberdade, diversidade e pluralidade, e pelos ideais de democracia e de solidariedade, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, emocional, cognitivo e social, complementando a ação da família e da comunidade e contribuindo para o exercício da cidadania (BELO HORIZONTE, 2015).

maioria, não eram adequados para atender o público infantil. No mesmo período, o município de Belo Horizonte não possuía atendimento gratuito para as crianças de zero a três anos de idade (VIEIRA, 1998).

A expansão do atendimento às crianças ocorreu por meio da Lei Federal 8.666/93, artigo nº 116² mediante parcerias entre Prefeitura e convênios com as creches comunitárias. É mister destacar que, não havia uma definição clara sobre a proposta pedagógica das Escolas de EI e das creches conveniadas, assim como uma padronização ao “regime de funcionamento, faixa etária, nível de escolaridade, remuneração e jornada de trabalho dos profissionais”, conforme aponta Ávila (2016, p. 26).

Com relação ao tempo de permanência das crianças nessas instituições, existia uma flexibilidade para atender às necessidades das famílias. A intenção do atendimento era acolher as crianças pobres, visando o suporte para as mães trabalharem e, assim, conseguirem sustentar sua família, uma vez que, não tinham condições de administrar o tempo e como pagar uma instituição privada. O atendimento das instituições era marcado pela assistência e pelo cuidado (ÁVILA, 2016). Atualmente, as EMEIs possuem a Resolução nº 001/2015 do Conselho Municipal de Educação-CME que proporciona orientações sobre o funcionamento³ e a organização dessas instituições, o mesmo documento afirma ainda a importância da proposta pedagógica⁴, do regimento escolar e sobre como os profissionais atuarão nesse segmento.

Em 2002, a Secretaria Municipal de Educação-SMED iniciou um estudo técnico com o objetivo de ampliar a EI até o ano de 2005 (PINTO, 2009). A partir de 2003, por meio da implantação do Programa Primeira Escola, o poder público de Belo Horizonte passou a atuar para melhorar a infraestrutura das instituições (ÁVILA, 2016). Mediante dados da PBH, no ano de 2005, o número de UMEIs em funcionamento era de 24 e, no ano de 2019, esse número subiu para 144 instituições. Hodiernamente, as Escolas Municipais de Educação Infantil-EMEIs, antigas Unidades Municipais de Educação Infantil-UMEIs, estão organizadas em dois

² Art. 116 Aplicam-se as disposições desta Lei, no que couber, aos convênios, acordos, ajustes e outros instrumentos congêneres celebrados por órgãos e entidades da Administração (BRASIL, 1993).

³ Do Funcionamento e da Organização das Instituições de Educação Infantil-

Art. 10 - O funcionamento da instituição de educação infantil compreende o tempo total que a criança permanecer na instituição e ocorre em período diurno, podendo ser ofertado:

I - em tempo parcial, com jornada de no mínimo 4 (quatro) horas diárias;

II - em tempo integral, com jornada de duração igual ou superior a 7 (sete) horas diárias.

§1º – Recomenda-se que o atendimento educacional não ultrapasse 10 (dez) horas diárias contadas durante o período total de permanência da criança na instituição educacional, assegurando à criança, com absoluta prioridade, o direito a convivência familiar e comunitária (BELO HORIZONTE, 2015).

⁴ Art.21 - A proposta pedagógica da instituição de educação infantil é o plano orientador das ações educacionais e define as metas e a organização do trabalho de cuidar/educar, visando o desenvolvimento de uma prática pedagógica competente, coerente, consistente e intencional (BELO HORIZONTE, 2015).

ciclos e atendem crianças em jornada parcial e/ou integral. Desse modo, as crianças de zero a dois anos de idade estão classificadas como crianças do primeiro ciclo e são atendidas em horário integral, já as crianças de três a cinco anos de idade pertencem ao segundo ciclo e frequentam o horário parcial. Conforme aponta Pinto (2009), algumas instituições atendem crianças de dois anos em horário parcial, de acordo com a demanda local.

Nesta etapa da educação, é essencial compreender também a natureza da EI, uma vez que, conforme as DCNEIs (2010) e as PCEIs (2016), deve-se elaborar práticas específicas sem antecipação dos conteúdos a serem trabalhados nas etapas posteriores, ou seja, no Ensino Fundamental. Ao longo dos anos, por meio dos documentos da LDBEN (1996), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (1998), das DCNEIs (2010) e da BNCC (2017) buscou-se construir a identidade da EI estabelecendo diretrizes para garantir uma base curricular, nesse momento da educação. Conforme estabelecido no documento das DCNEIs em 2010, a criança tem direito de ser atendida em creches e pré-escolas, o que está garantido na Constituição Federal de 1988. A Lei Federal nº 12.796 de 04 de abril de 2013, determina a obrigatoriedade dos pais efetuarem a matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade na educação básica.

Desde então, a EI tem passado por processos de revisão de concepções de educação de crianças nos espaços coletivos, repensando as práticas pedagógicas mediadoras que contribuem para o desenvolvimento desses indivíduos. Tais práticas devem estar vinculadas à ideia de “[...] educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BNCC, 2017, p.36). A escola, considerada como um espaço educativo, deve proporcionar vivências e experiências que estejam organizadas de forma intencional. Assim sendo, os eixos norteadores que devem estabelecer as práticas pedagógicas são as interações, as brincadeiras, cultura-natureza-sociedade, de forma que, as instituições deverão incorporar ações de educar e de cuidar, posto que a criança precisa de espaço/tempo que corroborem com a construção da sua autonomia amparada pela mediação de um adulto (PCEIs, 2016).

Tendo em vista que o público pesquisado é constituído por professores que lecionam em uma EMEI de Belo Horizonte e que têm experiências com turmas na faixa etária de 4/5 anos de idade, torna-se pertinente apresentar algumas características das crianças do segundo ciclo. A intenção é compreender qual será a função do professor frente à essa faixa etária, bem como do perfil profissional que é necessário para atuar nesta etapa da educação. Quando as EMEIs foram organizadas em ciclos, buscou-se a adequação da escola, considerando o desenvolvimento biológico, social e cultural das crianças. Os dados coletados nas PCEIs de 2009 e 2016 apontam que as crianças do segundo ciclo (três a cinco anos de idade) possuem

maior independência na relação com os adultos, elas são capazes de perceber diferenças, têm a percepção ampliada do próprio corpo, suas possibilidades e seus limites motores e cognitivos são aprimorados. Elas também, nesta fase, já ampliaram a compreensão de si e do mundo em direção do desenvolvimento da sua autonomia. Com relação à linguagem oral e à escrita, as crianças utilizam a oralidade, os desenhos e as expressões faciais para se comunicar.

Além disso, nessa faixa etária a criança constrói hipóteses, realiza perguntas para compreender o mundo, da mesma forma, esta precisa ser escutada, receber cuidados, afetos e ser acolhida pelo adulto quando houver necessidade. O RCNEI (1998) aborda que as crianças de quatro a cinco anos de idade são capazes de realizar tarefas que requerem o uso da coordenação motora fina, por exemplo, recortar gravuras, colar, encaixar e montar pequenas peças. A capacidade de imaginação e de transformação de objetos do dia a dia em objetos imaginários ocorrem com frequência nessas idades, gradativamente a criança é capaz de antecipar ações e de pensar antes de agir. Portanto, permitir que a criança vivencie práticas variadas é fundamental uma vez que:

[...] o papel primordial da Educação Infantil é proporcioná-las para que a criança viva e experimente intensamente o mundo sendo criança, como criança, pois essa etapa da educação tem sentido e importância em si mesma, como espaço de vivências fundamentais à formação humana, e não de preparação para o futuro (BELO HORIZONTE, 2009, p.65).

O professor que atua na EI deve ter um perfil reconhecido pelo RCNEI como competência polivalente. “Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p.41). O trabalho deste deve ser cuidadosamente planejado, de forma a oferecer múltiplas situações que envolvam intervenções pedagógicas no sentido de contribuir para a construção da aprendizagem da criança.

Alguns saberes e fazeres considerados fundamentais ao desenvolvimento da identidade de professor da EI são destacados nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil: reconhecer-se e fazer-se reconhecido como profissional da educação; conhecer as especificidades da formação profissional para a primeira infância; conhecer as diferentes concepções que permeiam as práticas existentes; conhecer os avanços das ciências humanas e sociais no que dizem respeito ao processo de desenvolvimento da criança; compreender a instituição de Educação Infantil como espaço coletivo de cuidar e de educar as crianças de zero até seis anos em parceria com a família e a comunidade; comprometer-se com o bem-estar e o

desenvolvimento integral das crianças; dominar o instrumental necessário ao desempenho competente de suas funções de cuidar e de educar das crianças; dominar estratégias de acesso, utilização e apropriação da produção cultural, científica e tecnológica da contemporaneidade para mediar as ações com as crianças; propiciar alternativas que contribuam para a participação efetiva das crianças com deficiência; ser um profissional investigador e pesquisador que sabe ver e analisar, ouvir e refletir sobre o que faz; reconhecer e entender que a aprendizagem não é uma ação individual, mas uma ação coletiva, com cooperação, troca de ideias, partilha de experiências, de emoções, confrontos de pontos de vista, ensino recíproco; construir modos de pensar e agir em comum, favorecendo o trabalho e equipe (BELO HORIZONTE, 2009, p.45).

Além desses saberes e fazeres, o professor deve compreender a organização do segundo ciclo nas EMEIs de Belo Horizonte. As turmas do segundo ciclo possuem dois professores, sendo que, o professor regente permanece na turma pelo período de três horas e o de apoio fica na turma por uma hora. Este passa por três turmas e permanece uma hora em cada uma delas. A organização apresentada é necessária para que esses profissionais cumpram a legislação estabelecida pela Portaria da SMED nº275/2015, que dispõe a jornada de trabalho de 4h 30min diárias, distribuídas em três horas diárias para atividades pedagógicas com as crianças, e 1h 30min diárias para atividades extraclasse que correspondem ao total de 22h 30min semanais. As turmas do segundo ciclo são atendidas em jornada parcial nos horários de 07h 30min as 11h 30min, no turno da manhã, e de 13h as 17h, no turno da tarde. É importante destacar que se fala dessa organização nos anos de 2018 e 2019.

Acerca da relação de quantidade professor/criança, esta é apresentada pela Portaria da SMED nº 289/2016 e está em conformidade com a Resolução CME/BH 001/2015. Cada turma que possui crianças de 3/4 anos pode ter até 20 crianças por professor; a de 4/5 anos, até 20 crianças por professor e a turma de 5/6 anos suporta até 25 crianças. Cada turma pode receber mais duas crianças, tanto por meio de medida protetiva quanto com deficiência, garantida por essa portaria. Diante da demanda da escola, caso não haja quantidade suficiente de crianças para compor uma turma com o mesmo recorte etário, o agrupamento flexível pode ocorrer com crianças de duas idades próximas dentro do mesmo ciclo, garantida no artigo 6º dessa portaria.

Posto estas informações, fica claro que os documentos específicos da EI apontam como necessários utilizar estratégias que promovam interações contribuindo para que a criança participe da construção do conhecimento por meio de uma aprendizagem ativa, sendo os TGs como um recurso a ser utilizado pelo professor. Assim sendo, a criança por meio de trabalhos coletivos tem a oportunidade de aprender com o outro, destacando-se nesse trabalho o uso dos TGs como uma estratégia pedagógica que planejada, intencionalmente, é viável para ser realizada também com as

crianças. Nessa perspectiva, para este estudo, o conhecimento do percurso da evolução da EI, no município de Belo Horizonte, contribuiu para contextualizar o cenário dessa etapa da educação. Já o entendimento das orientações dos documentos específicos auxiliou para saber sobre os conhecimentos que o professor precisa ter para poder ensinar e para se planejar conforme a organização do ciclo. Tais informações ofereceram uma base para ser seguida nos estudos específicos sobre a temática desse trabalho que será abordada no próximo capítulo.

3 PRINCÍPIOS TEÓRICOS

3.1 TRABALHOS EM GRUPOS: ORIGEM E CONCEPÇÃO

A realização dos TGs no ambiente escolar perpassou momentos históricos e espaços sociais sofrendo mudanças referentes aos estilos de ensino e de aprendizagem (VIDAL, 2009). É importante destacar que, o que muda não é apenas a organização do espaço em sala de aula, mas a forma como o docente estrutura as suas ações no ambiente educativo, por meio da gestão da classe e da gestão dos aprendizados (GAUTHIER *et al.*, 2014). Para contextualizar a temática, buscou-se apresentar um breve histórico dos TGs, entendida como uma prática antiga, sendo que, com o passar dos anos, os objetivos de uso foram sendo modificados, a começar pela disposição dos espaços na sala de aula.

No que diz respeito à organização das mesas e das cadeiras, ocorreram modificações significativas. Vidal (2009) descreve algumas dessas mudanças e utiliza a Escola Primária Caetano de Campos, em 1852, como exemplo. As mesas eram organizadas uma atrás da outra, enfileiradas, o material utilizado para confeccionar a base dessas mesas era o ferro fundido, todas estavam fixadas no chão. Deixá-las sem mover era a intenção, uma vez que, seu peso poderia causar danos à saúde física dos estudantes; o modelo individual de ensino-aprendizagem se destacou e essa disposição dos móveis indicou que “os alunos eram convidados a ver para aprender” (VIDAL, 2009, p.34).

Com a mudança nos formatos dos móveis, começam a surgir os TGs, porém, os grupos eram formados de acordo com a disponibilidade de materiais didáticos existentes para o docente lecionar. A intenção dessa organização se referia à distribuição que deveria ocorrer por igual, considerando apenas os tipos de materiais disponíveis naquele momento. “As classes de leitura deveriam congrega apenas cinco alunos cada, posto que este era o número de exemplares e de catecismos disponíveis” (VIDAL, 2009, p.35). Desse modo, o docente trabalhava com quatro grupos, cada criança sentava-se em um banco, aproximadamente 20 crianças eram distribuídas

em quatro grupos. Essa forma de organização permitia que, enquanto um grupo realizava a leitura, outro aprendia o catecismo, o terceiro grupo trabalhava com a escrita do lápis e, o quarto utilizava a tinta para escrever, uma vez que essa era a materialidade disponível, afirma Vidal (2009) ao descrever a organização da sala de aula.

Devido à crise do modelo pedagógico, a partir do ano de 1920, um novo modelo de carteira começou a ser utilizada. O material para a fabricação das mesas e das cadeiras eram mais leves, elas não eram fixadas no chão, o que proporcionava facilidade para deslocá-las de lugar para a organização conforme as necessidades do momento. Com essas mudanças, novas possibilidades começaram a surgir com relação às novas estratégias pedagógicas, destacando-se as atividades em grupos, assim:

[...] a introdução do mobiliário na sala de aula deu-se concomitante a difusão do ideário da escola ativa. Orientado pelo professor, o aluno passava a construir seu próprio processo de aprendizagem pela experiência vivida, individual e solidariamente em classe. A escola ativa aliava-se à escola do trabalho realizado em colaboração e pretendia preparar para a vida em comunidade. (VIDAL, 2009, p.34).

Esta abordagem com relação à organização da sala de aula contribuiu para revelar os percursos do movimento individual e do coletivo no espaço escolar. Os TGs aparecem com maior frequência no cenário escolar no âmbito do movimento denominado Escola Nova. Este movimento surgiu na Europa e ganhou grande proporção no Brasil, na década de 1930, pois as suas concepções se diferenciavam dos “pilares que sustentavam o ensino tradicional: tradição, disciplina, autoridade, controle, recompensa e punição, exposição e memorização” (AMARAL, 2006, p.51).

Naquele período, estudos sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem começaram a expandir ganhando credibilidade nas áreas da biologia e da psicologia, tornando-se necessário construir uma escola que respeitasse as peculiaridades da criança, entendendo os seus pensamentos (COLE; COLE, 2004). Nas décadas de 1940 e 1950, prevalecia a organização das turmas pela homogeneidade (turmas com alunos fortes, médios e fracos). Naquela época, os grupos surgiram com a finalidade de proporcionar experiências democráticas para saber viver na sociedade e em interação. Dessa maneira:

[...] a responsabilidade da aula não se prendia à figura do professor; era antes compartilhada com os alunos que recebiam tarefas para serem realizadas em grupo. Era forte a convicção de que a experiência (o aprender fazendo de Dewey) e a interação entre os alunos (o interacionismo de Piaget) eram fatores cruciais para a condução de uma aprendizagem significativa (AMARAL, 2006, p.2-3).

Nas décadas de 1960 a 1980, o movimento tecnicista surgiu no Brasil e os TGs não tiveram destaques naquele período conforme aponta Amaral (2006), dado que, a aprendizagem ocorria num processo individualizado, o trabalho coletivo deixava de ser utilizado com mais frequência, dando lugar à individuação do ensino. “Nesse cenário, o Trabalho de Grupo é colocado no limbo, de onde irá ressurgir num outro momento, o da prevalência da chamada Pedagogia Crítica” (AMARAL, 2006, p.5). Nesta vertente, a ideia de trabalhar com o coletivo, em grupos, foi retomada nas escolas, como momento importante para a construção social do conhecimento (IDÁÑEZ, 2004; COHEN e LOTAN, 2017).

Diante dessas mudanças, os sujeitos em sala de aula passaram a ter novos papéis no espaço escolar e não escolar. Apenas em 1970, os docentes e os educandos foram reconhecidos como sujeitos importantes para o processo ensino/aprendizagem, por meio de suas escolhas e pela capacidade de saberes ali produzidos (VIDAL, 2009). Novas reflexões foram surgindo acerca das experiências de vida e do ambiente sociocultural que poderiam influenciar os modelos de ensino e as práticas pedagógicas (GOODSON, 1992). Deste modo, o interesse em investigar sobre as culturas infantis no interior da escola começou a aparecer nesse cenário, em que o professor, junto aos novos documentos referência, faz o sistema de ensino repensar as suas práticas, os seus modos de organização da sala de aula, sendo, portanto, valorizado o conhecimento construído juntamente com o educando (PCEIs, 2016).

Nesse breve histórico nota-se que, ao longo dos anos, os TGs foram utilizados para diversos fins no espaço escolar e, em cada época, pode-se perceber os objetivos que mais prevaleceram. Nesse ínterim, é necessário definir o conceito de TGs apontado por alguns autores mais recentes e que servirá de referência a esta pesquisa. Autores como Pato (2001), Castro; Ricardo (2003) dizem que trabalhar em grupo é ter um conjunto de pessoas que estão reunidas para interagirem, com objetivos e/ou características em comuns, sendo possível encontrar sujeitos em estágios de desenvolvimento cognitivo diferentes, cada um contribuindo com o seu potencial de saberes mediante trocas de experiências. Cohen e Lotan (2017. p.1) definem os TGs como “alunos trabalhando juntos em grupos pequenos de modo que todos possam participar de uma atividade com tarefas claramente atribuídas”. Para Idáñez (2004, p.14), trabalhos em grupos são:

Ações e atividades realizadas de maneira coletiva. Portanto, para existir trabalho grupal (em grupo, com grupos ou de grupo, as expressões são equivalentes), só é necessário que as ações se desenvolvam coletivamente. Ou, mais precisamente, que se realizem a interação de umas pessoas com as outras dentro de um grupo.

Nesse aspecto, Idáñez (2004) ainda acrescenta que, para que os TGs aconteçam, deve haver elementos relacionados ao processo de comunicação entre os grupos e os aspectos relacionados ao gerenciamento de todo o percurso da sua realização. Para isso, a gestão da classe e a gestão dos aprendizados serão apresentadas na sequência como necessárias para a prática docente (GAUTHIER *et al.*, 2014).

3.2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS TRABALHOS EM GRUPOS

Na orientação do trabalho docente, deve-se considerar determinados elementos relacionados à fase de preparação da aula, da interação e da consolidação dos conteúdos denominados de gestão dos aprendizados (GAUTHIER *et al.*, 2014). A gestão da classe também é necessária e, segundo Doyle (1986 apud Gauthier *et al.*, 1998, p.240), se refere ao “[...] conjunto de regras e disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado e favorável tanto para o ensino quanto para a aprendizagem”.

Desta forma, ao considerar esses elementos aspirando que os TGs aconteçam, é recomendado começar uma aula pelo planejamento (GAUTHIER *et al.*, 2014; COHEN e LOTAN, 2017). Segundo esses autores, o planejamento é a fase preparatória; a sua elaboração demanda do professor estabelecer os objetivos da aula, organizar o que se pretende executar, organizar o espaço físico considerando as necessidades da turma. Para tanto, é fundamental delimitar as ideias mestras consideradas como elementos centrais, neste momento seleciona-se os conteúdos a serem trabalhados. Para ensinar um novo conteúdo é preciso, antes de tudo, estabelecer quais são os conhecimentos prévios necessários para que o discente realize o que será proposto, sendo que, conforme a necessidade, será preciso retomar o que já foi trabalhado. “Isso lhe permitirá, em seguida, prever estratégias para reativar a memória dos discentes o que eles aprenderam anteriormente”, apontam Gauthier *et al.* (2014, p.128).

Portanto, uma aula deve estar organizada em três principais etapas: a abertura; o corpo da aula constituído por três momentos centrais denominados de modelagem, prática guiada e prática autônoma; e por fim, a etapa de encerramento. A abertura da aula é uma etapa importante, porque é o contato inicial que o professor tem com os discentes para apresentar a atividade proposta, motivando-os a realizarem a tarefa. Neste momento, deve-se planejar uma forma de chamar a atenção dos discentes; apresentar os objetivos e a justificativa da aula; bem como ativar os conhecimentos anteriores; ter uma pronúncia clara é fundamental. Termos confusos e explicações longas podem contribuir para que os discentes percam a atenção, se distraindo facilmente.

As estratégias cognitivas, como sendo um conjunto de etapas, permitem que o discente realize determinada tarefa, assim, os conhecimentos declarativos “o que fazer”, procedurais “como fazer” e os conhecimentos condicionais “quando fazer” deverão integrar estrategicamente o planejamento. Dessa maneira, torna-se relevante proporcionar vivências relacionadas às etapas de apresentar, de explicar, de demonstrar e de ilustrar o conteúdo, essa etapa é denominada de modelagem. Esta permite que o docente ilustre o que é preciso fazer, contribuindo para que os discentes acompanhem o raciocínio mediante a verbalização do professor. As demonstrações concretas permitem facilitar a compreensão do conteúdo a ser ensinado, dessa forma, podem ocorrer três variantes (explicar, ilustrar e demonstrar), as quais possuem ações diferenciadas durante a atuação do professor. Nesse percurso da aula, o professor poderá demonstrar como realizar a tarefa quantas vezes forem necessárias (GAUTHIER *et al.*, 2014).

Durante o desenvolvimento da aula, os mecanismos de apoio contribuem para que os alunos aprendam melhor, comparando com as aprendizagens realizadas por si próprios (ADAMS e ENGELMAN, 1996 apud GAUTHIER *et al.*, 2014). Nesse processo, o professor acompanhará o que está sendo realizado e verificará o que pode ser retirado de forma gradual, para que o discente execute as tarefas de forma autônoma.

Um apoio temporário aos alunos se oferece sob forma de etapas, tarefas, material e ajuda personalizada durante o período de aprendizado inicial, o que tem como efeito reduzir a complexidade da tarefa, decompondo-a em partes que podem ser assimiladas mais facilmente e favorecendo, assim, sua realização. A extensão dos mecanismos de apoio em função do desempenho do aprendiz e de sua capacidade de terminar uma tarefa de modo autônomo. Por conseguinte, os mecanismos de apoio têm como objetivo garantir o êxito dos alunos, para que eles possam realizar as tarefas com total autonomia (HALL, 2002 apud GAUTHIER *et al.*, 2014, p.131-132).

Neste caso, antes dos discentes realizarem a tarefa autônoma, durante a prática guiada, o professor circula pela sala de aula com a intenção de checar o nível de assimilação que eles atingiram com relação às tarefas propostas por meio da supervisão direta. Cohen e Lotan (2017) ainda acrescentam que é importante elogiar os educandos durante a tarefa, bem como verificar o desenvolvimento das atividades em cada grupo, pois no momento da circulação é possível que o docente avalie até que ponto a planificação feita se revela adequada. O docente também pode ajustar as tarefas conforme as necessidades da turma, iniciando a sequência das aulas do mais simples para o mais complexo, permitindo consolidar o que foi proposto e/ou, revisar o que não foi entendido. Acompanhar, observar, apoiar e questionar o discente são atitudes que fazem parte da prática guiada e de acordo com Gauthier *et al.* (2014), os TGs são indicados como propícios de serem realizados nessa etapa da aula.

Após vencidas estas etapas, o discente torna-se capaz de realizar a tarefa sozinho, denominada de prática autônoma. Para atingir essa prática, é necessário que o professor acompanhe as tarefas com mais frequência e dê um feedback, ou seja, um retorno do que está sendo desenvolvido, indicando se está realizando o percurso da tarefa corretamente. Assim sendo, depois de compreender o conteúdo e de esclarecer as dúvidas, o apoio que o professor subsidia diminui, e a tarefa proposta é realizada com mais autonomia (WORTH e YBARRA, 2009 apud GAUTHIER *et al.*, 2014).

Nota-se que a prática autônoma pode ser praticada em grupos, sendo a cooperação entre os integrantes do grupo importante para a realização da tarefa, dessa maneira, o professor ajuda com instruções precisas (GAUTHIER *et al.*, 2014). Neste sentido, quando o docente propõe alguma tarefa ao grupo permitindo que eles se esforcem sozinhos, que cometam erros, este está incentivando o desenvolvimento da autonomia dos participantes. Essa postura proporciona aos educandos a responsabilidade por partes específicas do trabalho, isto é, eles estarão livres para realizar as tarefas de acordo com o próprio entendimento e experiência, decidindo sobre o que melhor lhe convier. Esse procedimento não implica no processo de ensino-aprendizagem descontrolado, mas sim que o docente, mediante a avaliação do produto final e, principalmente, a partir das observações e das intervenções durante o processo, entenda como os educandos chegaram ao resultado alcançado (GAUTHIER *et al.*, 2014; COHEN e LOTAN, 2017).

Diante desses percursos das etapas da aula apresentadas, não adianta ter um excelente planejamento e não conseguir realizar o processo de interação com os alunos. O termo interação corresponde à atuação do professor com os discentes, o momento no qual é colocado em prática o que foi planejado. A atuação ocorre por meio da utilização de estratégias para obter atenção dos discentes, para oferecer um melhor ensino e aprendizado dos conteúdos e das habilidades. Para isso, é necessário manter uma ordem, não somente relacionada aos comportamentos, mas também acompanhar o andamento do que foi planejado a fim de verificar e de acompanhar os objetivos propostos. Sendo assim, o planejamento da gestão da classe de acordo com Gauthier *et al.* (1998, p.242) “se caracteriza pela tomada de um conjunto de decisões relativas à seleção, à organização e ao sequenciamento de rotinas de intervenção, de rotinas de supervisão e de rotinas de execução”.

As regras se constituem como um dos elementos que devem ser implantados no início do ano letivo, assim como devem ser lembradas com a intenção de instituir condutas e expectativas esperadas pelos discentes, no intuito de levar os alunos a terem consciência de quais são as suas responsabilidades. Estabelecer as regras no início irá colaborar para prevenir problemas futuros nas aulas, porém, isso não é suficiente, pois, os professores devem utilizar

de meios para corrigir os discentes que violam as regras, devem lembrá-las à turma e, quando for necessário, explicá-las de novo. É preciso estipular uma relação de comunicação agradável, justa, solidária e democrática entre ambos, discente-discente. Outros fatores relacionados à gestão da classe são referentes às condutas que os professores utilizam no momento da aula, dentre elas, a sua aproximação ao falar, os sorrisos com mais frequência, o bom humor, o saber ouvir e o saber conversar com o aluno são fundamentais para construir um clima agradável durante a aula (GAUTHIER *et al.*, 1998; INÁDEZ, 2004; PCEIs, 2016; COHEN e LOTAN, 2017). É importante ressaltar que, na educação infantil o termo mais utilizado é combinados, ao invés de regras, esses são construídos junto às crianças no início do ano e também retomados no decorrer das aulas (PCEIs, 2016). Nesse aspecto, estabelecer medidas disciplinares são necessárias para regular problemas de comportamento, assim, ao realizar uma intervenção é preciso saber: “1) a causa do problema; 2) a natureza do problema; 3) o momento em que surge o problema”. Sugere-se que, as intervenções sejam realizadas em particular, sem necessariamente expor o discente para a turma (GAUTHIER *et al.*, 1998, p.245).

Com relação à prática guiada e à prática autônoma, deve-se instaurar rotinas de gestão da classe, tais como: o que devem fazer quando terminarem a tarefa; solicitar ajuda para o professor ou para o colega em situações de dificuldade para realizar o que foi proposto. Essas rotinas “são essenciais, pois permitem que os alunos fiquem trabalhando enquanto o professor estiver ocupado realizando outras atividades com outros alunos” apontam Gauthier *et al.* (2014, p.219). Utilizar a rotina para as atividades colabora para manter ordem na turma.

Posto isto, quando se escolhe realizar os TGs como uma estratégia pedagógica, é necessário que o docente considere o que foi apontado por Gauthier *et al.* (1998), a estratégia escolhida por si só não terá efeito se não houver um empenho por parte desse docente. Bem antes de executá-lo, é preciso que este profissional se organize, e no momento de colocar em prática, é preciso ter habilidades e competências para saber ensinar, dessa maneira:

Se a necessidade do momento é fazer com que os alunos aprendam minuciosamente, convém, segundo Butler (1987), formar pequenos grupos de alunos [...] A formação de pequenos grupos parece ser uma prática a ser encorajada, porque provoca um nível elevado de participação por parte dos alunos”. (GAUTHIER, *et al.*, 1998, p.210).

Os autores ainda sugerem que, no desenvolvimento das aulas quando se permitem que os discentes vivenciem experiências mais de uma vez, os professores contribuem para que aqueles desenvolvam habilidades que não foram alcançadas nos momentos anteriores. Nesse aspecto, para reuni-los em grupos, requer uma supervisão direcionada pelos docentes, sendo as

primeiras atividades do ano simples, cujas habilidades tenham sido adquiridas para realizá-las (GAUTHIER *et al.*, 1998; COHEN e LOTAN, 2017). Neste percurso do desenvolvimento das tarefas, dar feedback, corrigir e parabenizar é importante para que o discente tenha um retorno do que conseguiu realizar até o momento. De acordo com “vários estudiosos, já provaram que, quando feito de forma oportuna, dar parabéns contribui para aumentar a motivação intrínseca dos alunos [...] é essencial parabenizar comportamentos específicos” (ARCHER e HUGHES, 2011 apud GAUTHIER *et al.*, 2014, p.212).

Consequentemente, organizar o ambiente educativo e verificar a materialidade a ser utilizada, bem como dispor de um espaço no qual as mesas estejam arrumadas para os discentes se agruparem, faz parte da organização dos grupos (IDÁÑEZ, 2004; RIBEIRO, 2013). Essa organização do ambiente é considerada como outro elemento importante da aula, pois, destaca-se o tempo previsto para a realização do ensino, a organização do espaço físico e os materiais a serem utilizados. No que se refere aos materiais, estes devem estar de fácil acesso para os grupos (COSTA, 2006; GAUTHIER *et al.*, 2006). O planejamento de como aproveitar o espaço, gerir o tempo de duração das atividades e verificar a participação dos discentes de forma que possa visualizar qualquer comportamento desagradável, fazem parte também da gestão da classe (GAUTHIER *et al.*, 1998).

Com relação à organização dos grupos, eles podem ser organizados de forma espontânea, ou não, o que depende dos objetivos estabelecidos pelo docente e o foco que se pretende dar ao trabalho educativo (CASTRO e RICARDO, 1998; COHEN e LOTAN, 2017). Kaye e Rogers (1981) defendem que o educando escolha o grupo no qual deseja participar e, nesse momento de decisão, o professor pode motivá-lo no caso de dúvidas durante essa escolha. Já para Cohen e Lotan (2017), a decisão de qual grupo participar é dos discentes, quando já compreendem a dinâmica de como trabalhar em grupos, mas isso dependerá também do objetivo de aprendizado. Como estímulos, Gauthier *et al.* (2006, p.204) sugerem que nas aulas “os alunos escolham ou tomem decisões de modo autônomo”, e consideram necessário “fornecer aos alunos ocasiões para interagir com outros”. Nesse percurso de organização, é preciso considerar procedimentos como a quantidade de discentes por grupos, a organização da sala de aula e o estabelecimento de normas a serem cumpridas ao longo do processo educativo (PATO, 2001; IDÁÑEZ, 2004; GAUTHIER *et al.*, 2014 e COHEN e LOTAN, 2017).

No tocante a esses procedimentos, Pato (2001), Idáñez (2004), Gauthier *et al.* (2014) e Cohen e Lotan (2017) orientam sobre como realizar a organização dos grupos. A quantidade de pessoas por grupo deverá ser de quatro a cinco, a fim de facilitar o acompanhamento do docente durante a realização das tarefas. Para Pato (2001), não deve exceder o número de seis grupos por

sala de aula. Autores como Cohen e Lotan (2017) e Pato (2001) citam os trabalhos em grupos heterogêneos organizados em pequenos grupos, compostos por três a cinco participantes, no qual a função dos discentes deve ser de colaborador, os envolvidos realizam ajudas entre os pares, construindo o conhecimento por meio das trocas e na busca de ideias e de informações. Para haver a cooperação deve-se evitar grupos grandes, apontam Gauthier *et al.* (2014) asseveram a composição de pequenos grupos compostos por três a quatro participantes, Idáñez (2004) sugere que os grupos devem ser organizados conforme a dimensão do espaço físico local.

A autora Pato (2001) apresenta os seguintes critérios de formação de grupos: pode-se organizar os grupos pensando na quantidade de número de discentes por grupos e de número de grupos por turma. Há também as seguintes possibilidades: formar os grupos heterogêneos (diferentes níveis de aproveitamento); os grupos homogêneos (ritmos de aprendizagem semelhantes); grupos espontâneos (a criança possui autonomia para escolher em qual grupo participar; grupos mistos (com meninos e meninas), ou grupos de acordo com afinidades (com o mesmo interesse de afinidades, de trabalho ou afetivas). Outra sugestão, é referente à organização dos grupos para o funcionamento coletivo da turma, sendo que, o professor deverá dispor os grupos na sala de aula de acordo com o espaço físico e com a característica da mobília (mesas e cadeiras), isso poderá variar nas escolas. Com relação à disposição das crianças no grupo, quando a turma compreende como funciona a dinâmica grupal, elas poderão sentar como lhes apetece, mudando de lugar conforme a aula.

Ainda sobre as possibilidades para a organização dos grupos, a autora Amaral (2006, p.61) destaca a formação de grupos heterogêneos, que proporcionam “maiores ganhos do que o trabalho com grupos homogêneos”, e todos os envolvidos se beneficiam nesse processo de interação - os discentes que participam contribuem para a aprendizagem de todos e para a troca de ideias. Ribeiro (2013) também afirma que:

Nos grupos heterogêneos combatem-se as atitudes de compartimentação de culturas, de capacidades e de conhecimentos, pois os bons alunos são colocados a trabalhar com colegas que apresentam maiores dificuldades tendo então a responsabilidade de os auxiliar no desenvolvimento do trabalho e a ultrapassar essas mesmas dificuldades. (RIBEIRO, 2013, p. 16).

Autores como Brophy e Good (1986) concluem que em uma turma heterogênea é conveniente agrupar os alunos em grupos menores, pois permite que os professores os supervisionem mais de perto, verificando como ocorre a realização das tarefas demandadas. Dessa maneira, a avaliação representa o momento final, no qual o professor verificará se os objetivos previstos foram alcançados ou não.

Conforme apontam Pato (2001), Amaral (2006), Ribeiro (2013) e Gauthier *et al.* (2014) ressaltam que deve-se ensinar em grupo o máximo possível, afinal, essa estratégia aumenta o tempo de aprendizado escolar e a quantidade de ensino oferecido a cada discente, quando comparadas com o ensino individualizado.

De maneira geral, já foi comprovado que ensinar em grupo é a abordagem mais eficaz para ensinar habilidades básicas. Um ensino em grupo dirigido pelo professor é propício a impactos positivos no aprendizado, porque ele aumenta a probabilidade de surgirem fatores associados à melhora do aprendizado, tais como explicações claras, modelagens, práticas guiadas, feedbacks e respostas frequentes (GAUTHIER *et al.*, 2014, p.162).

Para que essa estratégia pedagógica funcione, apenas planejar e organizar os grupos não são suficientes, então, para introduzir os TGs é preciso preparar os participantes para o trabalho cooperativo como afirmam Idáñez (2014) e Cohen e Lotan (2017). Neste sentido, deve-se haver um ambiente favorável de comunicação (capacidade de ouvir o outro, de emitir sugestão, de respeitar as ideias diferentes e de entrar em acordo) entre os envolvidos. Os elementos apresentados não são considerados de forma isolada, mas interligados. Assim, o responsável por acompanhar a dinâmica grupal precisa saber lidar com as diversas situações que podem ocorrer nesse percurso durante o desenvolvimento da tarefa, dentre eles distribuir a liderança e ou as tarefas a serem desempenhadas quando perceber que não há o envolvimento de todos os participantes do grupo. Para isso, dois fatores são fundamentais para o surgimento do grupo: o vínculo e a tarefa. Segundo Pichon-Rivière (1998, apud Amaral, 2006, p.3) vínculo “é como uma estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto e sua mútua inter-relação com processos de comunicação e aprendizagem”. A tarefa será o caminho que o grupo deverá percorrer para alcançar o objetivo.

Depois de passar pelas fases de preparação e de interação, Gauthier *et al.* (2014, p.220) apresentam o momento do encerramento da aula, considerando essa etapa como breve, desse modo “o professor retoma sucintamente o que foi aprendido. Ele aproveita para anunciar a próxima aula, ligando, assim, o que acabou de ser aprendido ao tema do próximo aprendizado”. Por fim, deve-se continuar consolidando o que foi aprendido por meio dos deveres de casa e de revisões. Com relação aos deveres de casa, para Marzano e Pickering (2007, apud Gauthier *et al.* 2014) eles favorecem o rendimento escolar, porém, para Kralovec e Buell (2000, apud Gauthier *et al.* 2014), esse tipo de tarefa a ser realizada em casa pode provocar na criança um *stress* diante das tensões que podem se manifestar entre a criança e os seus pais. A qualidade da orientação, o apoio dos pais e o controle do tempo é considerado como importante, assim a família precisa saber acompanhar esse momento ensinando a criança a ter responsabilidade e a adquirir autonomia durante a realização das tarefas.

Conforme esses autores, há estudos que apontam que o impacto que os deveres de casa podem oferecer para melhorar o desempenho do educando ocorrerá conforme a estratégia que o professor utilizará. Portanto, se o professor der feedback, fazer comentários e/ou anotações os ganhos são maiores. Quando são enviadas as tarefas mais simples, estas também têm efeitos marcantes no aprendizado, quando comparadas as tarefas mais complexas. Diante disso, é recomendado passar para as crianças deveres de casa, desde que as tarefas sejam planejadas considerando a fase de aprendizagem. Tal momento é essencial para a criança ter a ideia de que pode aprender tanto na escola quanto em casa.

No que se refere às revisões, a sua utilização de forma adequada contribui para que o docente corrija alguns erros e ou ensine novamente o que não ficou claro para o educando, corrigir os deveres de casa é uma forma de revisão. O professor ainda poderá fazer perguntas específicas, formar grupos de dois a quatro alunos para que juntos corrijam os deveres e possa solicitar que o educando relembre a aula anterior (GAUTHIER *et al.* 2014).

3.3 FUNÇÕES DOS PROFESSORES

O desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças ocorre por meio das interações, é no convívio com outros pares da sua idade que constroem o seu pensamento sobre o mundo e desenvolvem habilidades conforme a sua faixa etária. Neste percurso, o docente tem uma função fundamental que é estimular o desenvolvimento das habilidades, conforme afirma as PCEIs (2009). Vygostky (1998, p.115) pontua que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica em processo através, do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam”. Nesse aspecto, os estudos desse teórico contribuiu para um novo olhar que é direcionado para essas crianças, como sujeitos sociais e históricos. Quando trocamos informações com quem leciona e com as crianças, estamos realizando associações com o que já sabemos e com os assuntos novos.

Na teoria de Vygotsky, a aprendizagem, o desenvolvimento e o ensino estão em foco, uma vez que, em seu pensamento havia uma relação entre a instrução escolar e o desenvolvimento cognitivo. O adulto mantém constante interação com as crianças, ao transmitirem as posturas corretas que devemos ter, as suas experiências e as suas culturas, assim Vygotsky (1978, p.57) explica:

Cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapsicológico).

A criança é capaz de realizar tarefas de forma independente e outras elas poderão desempenhar com a ajuda de outras pessoas, essa capacidade é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que para Vygotsky (1991):

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p.97).

Desta forma, o teórico sugere que a escola atue na zona de desenvolvimento proximal, a qual será estimulada por meio das interações das crianças com as outras pessoas. O desenvolvimento da criança, que ocorre por intermédio da convivência social e da socialização, bem como em função das maturações orgânicas, que é influenciado por aprendizagens, e são planejadas no meio escolar. Sendo assim, o professor torna-se o mediador entre a criança e o mundo, em que o processo de aprendizagem deverá partir da potencialidade da criança; o ensino deverá partir do que a criança está aprendendo.

No decorrer da explanação, o tema apresentado aponta o professor como facilitador e/ou mediador em sua tarefa de ensinar. Masetto (2000) e Costa (2007) mostram o profissional que realiza os TGs como facilitador, este precisa ter algumas habilidades como: ser bom ouvinte; saber comunicar-se com os grupos; ter percepção para diagnosticar situações diferentes; ser flexível, intervindo conforme as necessidades percebidas; respeitar a decisão do participante; observar como os integrantes dos grupos se interagem; atentar-se para o processo, a fim de verificar se os objetivos traçados estão sendo alcançados. Conforme a demanda do grupo, o facilitador receberá as dúvidas e/ou informações e, posteriormente, o “devolve” para os integrantes retomarem ou traçarem os objetivos. É preciso ter conhecimento teórico e prático de como funcionam as relações interpessoais e grupais.

Assim, as funções do professor apresentadas por Pato (2001), Cohen e Lotan (2017) variam nas diversas etapas dos TGs, organizando-os da seguinte maneira: planejamento, orientação, execução/acompanhamento e avaliação. No período que antecede a ação docente deve acontecer o planejamento (estabelecer os objetivos, determinar o tempo, preparar as atividades e organizar os materiais), em seguida, a orientação sobre como funcionarão os grupos no decorrer da aula. Essas informações relacionadas ao planejamento e às etapas da aula, foram expostas com mais detalhes no capítulo anterior. Neste caminho, o professor é considerado por Bizerra e Ursi (2004, p.83) como um “estrategista, pois envolve planejamento, estudo, seleção, organização e proposição das

melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento”, na interação de ambos ocorre a construção do conhecimento, uma relação de troca de aprendizado.

Durante a execução, na prática guiada e na prática autônoma, o professor será mediador acompanhando e estimulando, ao máximo, a aula (GAUTHIER *et al.*, 2014). Após a organização dos grupos, o docente deve ficar atento, para isso, circular pelos grupos é fundamental para verificar se os discentes se encontram no caminho certo, se os objetivos estabelecidos para a realização das tarefas estão sendo cumpridas e se os grupos estão funcionando de forma harmoniosa (PATO, 2001; COHEN e LOTAN, 2017). Durante as observações do professor têm-se inúmeras possibilidades:

Você tem a chance de observar os alunos cuidadosamente e escutar a discussão de uma distância discreta. Você pode fazer perguntas-chave para estimular um grupo. [...] pode estimular seu pensamento; pode procurar por comportamento de baixo status e intervir para tratar esse problema; e pode reforçar regras, papéis e normas naqueles grupos particulares em que o sistema não esteja funcionando da melhor maneira (COHEN e LOTAN, 2017, p.125).

Desta forma, o professor precisa estar atento para fazer as mediações necessárias, conforme as indagações que forem ocorrendo, bem como, observando as dificuldades de cada integrante do grupo. Para Gauthier *et al.* (1998, p.219) “nas situações em que os alunos trabalham em equipes de níveis homogêneos e que mais de um aluno cometem erros, é geralmente benéfico explicar de novo para todo o grupo”. A forma como o professor articula as suas aulas e mediante a criatividade, influenciará no envolvimento dos educandos. Neste processo, Moro (1991) e Idáñez (2004) apontam que, para o conhecimento ser adquirido pelos grupos, torna-se necessário que os integrantes confrontem ideias e que exista o diálogo, assim o professor poderá intervir por meio de indagações para estimular o envolvimento e a participação dos discentes. Para Laervers (2004, p.64) as intervenções podem ocorrer em vários momentos:

[...] As intervenções por parte do professor podem variar bastante, dependendo da natureza das atividades ou das respostas e iniciativas das crianças. Entretanto, é possível distinguir padrões individuais de como o professor intervém numa diversidade de situações.

Durante a realização de uma estratégia pedagógica, os professores tornam-se responsáveis em mediar as relações das crianças entre seus pares, com crianças de outras idades, com o seu meio físico e social; os estímulos que as crianças receberão definirão os seus comportamentos (ROGERS, 1985). Deste modo, é fundamental “possibilitar a oferta de estímulos/contextos/situações mais adequadas para desenvolver o potencial de cada criança” (BELO HORIZONTE, 2016, p.65), enquanto o professor, embevecido com uma intencionalidade pedagógica, assume a função de orientar, de definir quais as atividades serão

trabalhadas e como ocorrerá a condução desse processo educativo. De acordo com a BNCC (2017, p.39) “parte do trabalho do educador, refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”.

É notável ver nos documentos de referência para a EI as funções dos professores, diante disso, é relevante considerar o que apresentam os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil-PNQEI (2006) que apontam:

Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, as professoras e os professores de Educação Infantil: [...] organizam situações nas quais seja possível que bebês e crianças diversifiquem atividades, escolhas e companheiros de interação (BRASIL, 2006b, p. 39-40).

Neste sentido, Rogers (1985), as PCEIs (2016) e a BNCC (2017) apresentam o professor como o responsável por orientar as crianças a observarem, a fazerem escolhas e a verbalizarem os seus pensamentos com a intenção de ensiná-las a conviver socialmente, transformando as diversas situações do dia a dia em objeto de conhecimento. Os contatos sociais que serão proporcionados pelas crianças são de suma importância para o seu desenvolvimento intelectual. É por meio das iniciativas, que os adultos estimulam a intenção comunicativa das crianças, oportunizando interações, entre elas, “permitindo a circulação de ideias, a complementação ou a resistência às iniciativas dos parceiros. A oposição entre parceiros, por exemplo, incita a própria argumentação, a objetivação do pensamento e o recuo reflexivo das crianças” (BRASIL, 2006, p.16).

Durante a execução das aulas é importante considerar o conhecimento prévio do discente, bem como os seus interesses, pois somente se valoriza e demonstra interesse naquilo que se conhece, assim, a aula torna-se estimulante quando inicia a partir do conhecimento do discente (GAUTHIER *et al.*, 2013; PCEI, 2016). Isto posto, propor situações que favoreçam o aprendizado, como as interações com os outros educandos valorizando o contexto no qual estão inseridos, torna-se função do profissional da educação. Logo, para atingir o objetivo de construir o conhecimento por meio da interação é necessário promover momentos, tais como realizar atividades que ofereçam desafios de forma que valorizem as potencialidades dos discentes e, ao mesmo tempo, identifiquem as dificuldades, conduzindo-os a uma participação ativa. Veiga (2000) aponta sobre o processo de interação que:

Nos grupos formados com objetivos educacionais, a interação deverá estar sempre provocando uma influência recíproca entre os participantes do processo de ensino, o

que me permite afirmar que os alunos não aprenderão apenas com o professor, mas também através da troca de conhecimentos, sentimentos e emoções dos outros alunos (VEIGA, 2000, p.105).

Assim, o docente facilitará o processo mantendo o diálogo entre os grupos e observando a participação dos discentes diante da atividade proposta, estes não cumprirão apenas a função de mero ouvintes, mas de participantes em sua ação, expressão na intenção de decidirem o que foi proposto por meio do consenso (IDÁÑEZ, 2004). Rogers (1985) acrescenta que, o professor é o facilitador das aprendizagens quando trabalha-se com crianças, já Oliveira (2002, p.203) retrata que esse profissional precisa ser “uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe as expressões de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções e, assim, lhe permita estruturar seu pensamento”. Para Oliveira (2002, p.202) também é função do professor “a de observar, documentar, oferecer materiais, coordenar situações envolvendo pequenos e grandes grupos, acompanhar o andamento dos vários projetos e interagir com as crianças enquanto nelas trabalham”. O docente, ainda, poderá supervisionar de forma direta, na qual é estabelecida para cada membro do grupo, qual tarefa deverá desempenhar e como realizá-la. É neste momento da prática guiada que o trabalho é monitorado mais de perto, de forma a evitar que cometam erros, corrigindo-os imediatamente (GAUTHIER *et al.*, 2014).

Uma característica dos TGs é a de dependência da contribuição dos membros do grupo para que a atividade seja realizada, ademais, com o tempo os educandos irão compreender como funcionam os grupos, entendendo o papel de cada um (COHEN e LOTAN, 2017). Assim sendo, “é um erro assumir que crianças, adolescentes, ou adultos saibam como trabalhar uns com os outros de uma maneira construtiva”, sem antes orientar como funcionará essa prática, sem proporcionar várias vivências em grupos (COHEN e LOTAN, 2017, p.39). Para Gauthier *et al.*, (2016, p.208) “os professores são também muito mais envolvidos e solicitados nas atividades de grupo do que nas atividades individuais”, isso porque, nos trabalhos em grupos, há diversidade de ideias e de opiniões, podendo ocorrer desentendimentos e, para que exista um consenso e um alinhamento das tarefas a serem desempenhadas, necessita-se do professor para auxiliá-los a tomarem algumas decisões.

Neste caminho, o professor orienta e/ou sugere como deve ser desenvolvido o trabalho, define o tempo e acompanha o processo como orientador, a fim de deixar claro os objetivos estabelecidos durante a tarefa (PATO, 2001; COSTA, 2006, COHEN e LOTAN, 2017). À vista disso, no percurso da aula haverá a supervisão que clarificará os objetivos da tarefa proposta quando necessitar (PATO, 2001, GAUTHIER *et al.*, 2014; COHEN e LOTAN, 2017). Todavia, Pato (2001) ressalta que, o professor deverá reconhecer o esforço de cada indivíduo ali no grupo

para evitar a competição entre os membros do grupo e entre os grupos. Seguindo esse entendimento, Gauthier *et al.* (1998) sugerem que os professores realizem uma supervisão mais de perto e contínua, quando se trata de TGs, nesse aspecto, conforme as demandas grupais, deve-se ajustar a tarefa respeitando o ritmo de aprendizagem de cada discente.

3.4 LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O USO DOS TRABALHOS EM GRUPOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

No sentido de ampliar os estudos sobre o tema desta pesquisa, realizou-se a busca na Plataforma de Periódicos-CAPES, que tomou como *corpus*, dissertações e artigos publicados em periódicos. Esta pesquisa utilizou como descritores as expressões “trabalhos em grupos”, “estratégias de ensino” e “estratégias pedagógicas”. Diante da grande quantidade de textos encontrados na plataforma, foi realizada a seleção de 15 textos que apresentavam a temática no título. Após verificar as palavras-chave e realizar a leitura dos resumos, dos quais 6 trabalhos (4 artigos e 2 dissertações) foram selecionados, sendo estes com o mesmo foco do tema a ser pesquisado. Mediante a leitura dos trabalhos e na busca por outros autores, foram levantadas informações que apontaram para os limites e as possibilidades na prática docente, inclusive no uso dos TGs.

A partir do levantamento bibliográfico, contribuíram para os resultados preliminares os seguintes autores: Starcciarini (1999); Gautério e Rodriguês (2003); Tunes e Taca (2005); Caseiro (2003), Ribeiro (2013) e Bampi *et tal.* (2017). Para Gautério e Rodrigues (2003), os TGs possibilitam transformação no ensinar e no aprender. Isso porque, a forma como o professor organiza a aula, o espaço e realiza a mediação contribui para tornar o processo educativo mais dinâmico. Nessa perspectiva, o professor deve exercer a função de mediador da construção do conhecimento, por meio do diálogo com todos (TUNES e TACA, 2005). Além disso, a maneira de organizar o espaço da sala de aula é apontada como elemento caracterizador dos estilos de ensino da atividade docente (GAUTÉRIO e RODRIGUES, 2003).

Os TGs foram abordados em duas dissertações e em dois artigos estudados, como estratégia significativa que contribui para os avanços nos aspectos cognitivos e sociais, considerado um facilitador da prática docente (STARCCIARINI, 1999; GAUTÉRIO e RODRIGUES, 2003; CASEIRO, 2013 e RIBEIRO, 2013). O uso do termo ‘estratégias’ foi apresentado por 5 autores como “caminhos” para atingir os fins educativos (STARCCIARINI, 1999; GAUTÉRIO e RODRIGUES, 2003; TUNES e TACA, 2005; CASEIRO, 2013; RIBEIRO, 2013).

Algumas dificuldades foram apresentadas por alguns autores, Bampi *et al.* (2017) retratam o ‘saber fazer’, ou seja, o ato de executar o que foi planejado. Logo, saber desenvolver um trabalho utilizando-se dessa estratégia torna-se um desafio para o docente que precisa estabelecer o que deseja alcançar com a sua prática. No artigo Didática do meio: o aprender e o exemplo, Bampi *et al.* (2017, p.331) apresentam as seguintes perguntas: “como ensinar? É necessário explicar? Sim. Exemplificar? Também. Exercitar?”. Ao depararmos com essas questões, em relação ao processo educativo, o docente confronta com os seus limites ao elaborar um planejamento conforme a estratégia a ser utilizada, bem como, por conta de demandas relacionadas ao tempo para planejar e para separar os materiais didáticos necessários à boa prática pedagógica. A falta de espaço adequado para organizar os grupos e/ou escassez de materiais podem fazer com que os professores deixem de realizar os TGs (COHEN e LOTAN, 2017). Dessa maneira, os grandes desafios apontados pelos educadores, na prática do trabalho em grupo são: como organizar as atividades, o tempo, orientar os participantes, acompanhar o processo de execução e saber conduzir a interação nos grupos (CASEIRO, 2013; RIBEIRO, 2013; COHEN e LOTAN, 2017).

A clareza da linguagem utilizada pelo professor, também, é um fator que pode contribuir ou atrapalhar na compreensão do conteúdo pelo discente, o que pode se tornar um obstáculo no aprendizado. A organização do tempo de acordo com a tarefa a ser executada, caso não seja respeitada, pode comprometer o ritmo da turma e a proposta de trabalho a ser desenvolvida. Além disso, outra dificuldade decorre da planificação e da preparação das atividades que requerem tempo, conhecimento e preparo (PATO, 2001; GAUTHIER *et al.*, 2013; COHEN e LOTAN, 2017).

No percurso do desenvolvimento dos TGs, caso alguns grupos terminem primeiro a tarefa, estes podem interferir no andamento dos outros grupos, se o professor não definir regras para esse momento. Assim, o docente como mediador das situações de aprendizagem, pode se deparar com desafios relacionados à gestão da classe. Portanto, é necessário construir, informar e discutir as regras, na tentativa de prevenir problemas durante o percurso da aula. Por isso, o professor precisa acompanhar o trabalho dos discentes realizando intervenções necessárias, observando e identificando as suas necessidades relacionadas à aprendizagem (GAUTHIER *et al.*, 2014).

Nesse contexto, as PCEIs (2016) apontam a necessidade de conduzir as situações de conflito, por meio de condutas norteadas pelo diálogo, na intenção de melhorar comportamentos inadequados. Por isso, compreender o contexto educacional é essencial, o que demanda do profissional da educação conhecimentos sobre a formação humana e sobre a sociedade em que

está inserido (COSTA, 2006). É indispensável, ainda, que tenham sensibilidade para entender o indivíduo como um todo, suas características, suas culturas e seus conhecimentos (CHARLOT, 2005; COSTA, 2006).

Ao considerar que o processo educativo implica interações entre as crianças, os TGs tornam-se uma possibilidade para o desenvolvimento de práticas docentes. Isso porque, a opção por trabalhar com grupos heterogêneos permite a cooperação de práticas e de saberes provenientes da diversidade cultural, social, econômica e cognitiva. Para tanto, isso implica saber conduzir a mediação pedagógica, tendo em vista o conhecimento prévio de cada educando. Tal prática enfatiza a participação ativa do discente, que constrói possibilidades para que o docente realize um trabalho no qual a interação entre os envolvidos corrobore em favor da troca de conhecimentos e de experiências (AMARAL, 2006).

O professor, ao se deparar com grupos heterogêneos, encontrará discentes em diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo e afetivo. Essa diversidade será utilizada em favor do processo de ensino/aprendizagem, isto porque, os ritmos diferenciados de pensamento e de ação serão respeitados, sendo assim, por meio das interações e da ajuda mútua otimiza-se a aquisição de competências (PATO, 1995). Nas PCEIs (2009) também são valorizados os grupos heterogêneos:

Assumir o trabalho com grupos heterogêneos não significa apenas realizar propostas de trabalho individualizado, mas organizar uma proposta de educação coletiva, explorando os aspectos relacionais da educação. Como já afirmamos, a aprendizagem não é uma ação individual, mas uma ação coletiva, com cooperação, troca de ideias, partilha de experiências, de emoções, confrontos de pontos de vista, ensino recíproco. (PBH, 2009, p.318).

Neste percurso de estudo sobre o tema, Pato (2001), Ribeiro (2013) e Cohen e Lotan (2017) apontam algumas possibilidades em relação aos aspectos sobre o uso dos TGs, dos quais podem-se destacar: permite desenvolver momentos de interação com os agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, que são os participantes ativos na construção do saber, mediante a troca de conhecimentos. Tais autores afirmam que os educandos quando estão reunidos em pequenos grupos, o professor terá melhores condições para observar e intervir. Assim, estando próximo a um grupo, torna-se possível identificar os saberes e os obstáculos existentes, percebendo como cada educando age e reage ao constatar a criatividade e a autonomia dos envolvidos. Formar grupos de quatro alunos também é uma boa sugestão para a realização de trabalhos de revisão, por exemplo, corrigir os deveres de casa, citam Rosenshine e Stevens, 1986 (apud GAUTHIER *et al.*, 2014).

De acordo com Paulo Freire (1994), a interação torna-se um fator importante, isto porque, será por meio dela que a aprendizagem será construída, diferente da forma tradicional, na qual o ensinar é baseado na transferência de conteúdos. É importante ressaltar que, na realização dos TGs, não se pode compreender essas práticas com a finalidade de transmitir informações, pondera Stacciarini (1999). Nessa interação, Lopes e Silva (2008) apresentam uma característica positiva dos TGs, os autores ressaltam que quando bem desenvolvidos em sala de aula, a criança será capaz de trabalhar de forma cooperativa, contribuindo para melhorar as relações sociais, as quais utilizará várias formas de comunicação entre os pares, assim, ampliando o seu vocabulário. Logo:

A verbalização do pensamento imposta pelo trabalho de grupo, e, particularmente, pela necessidade de clarificar ideias, demonstrar raciocínios, tirar dúvidas, ou ajudar o colega com dificuldade de aprendizagem, é por si só, um contributo muito enriquecedor para o desenvolvimento de capacidades de raciocínio e de comunicação (PATO, 2001, p.28).

Portanto, mediante as possibilidades existentes, desde os primeiros anos de escolaridade, as crianças necessitam de oportunidades para trabalharem no coletivo. Aprender com e por meio de outros mais experientes é crucial para o crescimento cognitivo: “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar apenas quando uma criança está interagindo com as pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus pares” (VYGOTSKY, 1978, p.90). Piaget (1994) apresenta uma crítica com relação às práticas individualistas existentes nas escolas e sugere que as dinâmicas com os TGs seriam uma alternativa para não reforçar o egocentrismo espontâneo da criança. A cooperação contribuiria para o desenvolvimento intelectual das crianças por meio das interações com a heterogeneidade da turma, sendo o aprendizado cooperativo uma estratégia flexível e eficaz, como apontam Gauthier *et al.* (2014).

Deste modo, o professor quando escolhe utilizar uma determinada estratégia, ele se preocupa em escolher um procedimento mais eficaz para os educandos, de forma que contribua para o seu desenvolvimento. De acordo com as PCEIs (2016, p.64), a criança “quando frequenta uma instituição educativa, os estímulos que recebe lhe são oferecidos na forma de estratégias pedagógicas”. Assim sendo, neste trabalho os TGs são apresentados como uma estratégia pedagógica e o conceito que será usado parte da ideia de que os autores Krahe, Tarouco e Konrath (apud Menezes e Braga, 2013, p.02) utilizam:

As estratégias pedagógicas são os meios que o professor utiliza em uma sala de aula para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, incluindo: as concepções educacionais que embasam as atividades propostas, a articulação de propostas e ou/atividades desencadeadora de aprendizagens, a organização do ambiente físico, a utilização de audiovisuais, o planejamento de ações e o tipo e a forma como o material é utilizado.

Dessa maneira, para tornar as práticas produtivas, torna-se relevante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores. Conforme o modo que se ensina, o professor encontrará caminhos que viabilizam esse processo, a realidade que o profissional se encontra mudará as suas escolhas e as suas prioridades (PERRENOUD, 2002). A forma como é entendido o ato de ensinar e como o docente se relaciona com os tipos de práticas, determinará a escolha do que irá trabalhar com mais frequência, assim existe uma aproximação entre a ideia de estratégia que se possui, com o conceito que se tem do que é ensinar (ROLDÃO, 2009).

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada neste estudo pertence ao campo da pesquisa qualitativa. Os métodos qualitativos de pesquisa surgem com a intenção de buscar novas formas de investigação, isso entre os séculos XVIII e XIX. O Brasil recebeu influências de outros países no século XX, Robert Stake, pesquisador norte-americano foi o pioneiro das abordagens qualitativas na educação. Tal abordagem considera que todos os componentes de uma situação, sejam eles comportamentais, de relações, culturais, de dimensões grupais, pessoais e comunitárias, aproxima o pesquisador do pesquisado, facilitando o levantamento de dados narrativos.

É importante ressaltar que essa abordagem contempla o contexto em que o indivíduo está inserido, respeita os diferentes pontos de vista de um grupo e o pesquisador buscará compreender a situação, podendo utilizar-se de vários recursos para a coleta de dados. André e Gatti (2002, p.3) apontam que “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos”, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Godoy (1995, p.62) apresenta algumas características deste tipo de pesquisa: o pesquisador é um instrumento importante, a coleta de dados é realizada no próprio local da fonte de pesquisa, deve-se descrever o que está sendo pesquisado, ou seja, como o público da pesquisa responde. André e Gatti (2002, p.10) apontam questões importantes que o pesquisador precisa saber:

A sensibilidade envolve o domínio do campo de estudo, portanto, conhecimentos, bem como a capacidade de interpretação fundada na construção de argumentos que se sustentem no observado, nos dados obtidos. Portanto, uma capacidade de “leitura” dos achados de modo mais acurado, e de elaboração de sínteses significativas, por processos indutivos/dedutivos consequentes.

A escolha desse método permite uma postura investigativa mais flexível, contribuindo para uma melhor compreensão dos processos escolares, por isso é necessário ter uma percepção acurada do que está sendo pesquisado, bem como o domínio do campo de estudo e da capacidade de interpretação, que são fundamentais neste processo da pesquisa. O método qualitativo “envolve a detenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada” (BIKLEN e BOGDAN, 1994, p.13).

Segundo Gil (1999, p.26) a investigação científica depende de um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos”, escolher uma metodologia refere-se ao percurso a que se pretende seguir para alcançar algum resultado. Assim, para a organização da coleta de dados, o trabalho de campo foi organizado em duas etapas: 1º- Encontro com as professoras que lecionam nas turmas de 4 a 6 anos numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte, para a realização do grupo focal (GF) e preenchimento de um questionário; 2º- Observação participada a ser realizada em duas turmas.

Esta pesquisa foi norteada pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde 196/96. Para resguardar a instituição e as professoras que participaram deste estudo, utilizou-se nomes fictícios para proteger as profissionais. As participantes assinaram em duas vias o Termo de Consentimento Livre Esclarecido –TCLE (APÊNDICE 4) sendo que, uma via fica com a participante e a outra via com o pesquisador.

4.1 ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Foram convidadas a participar da pesquisa sete professoras que trabalham em uma EMEI localizada no município de Belo Horizonte, sendo que, três lecionaram no ano de 2017 nas turmas com faixa etária de 4/5 anos de idade e quatro nas turmas de 5/6 anos, no ano de 2018. A princípio, essas docentes participaram do GF e do preenchimento de um questionário. A quantidade estabelecida de participantes foi decorrente da referência da autora Gatti (2005) que estabelece uma quantidade mínima de seis pessoas, de preferência, para a realização do GF. As participantes da pesquisa assinaram o TCLE que garante o total sigilo à identidade delas. Foram entregues com sete dias de antecedência à data da coleta de dados duas vias do termo, isto foi necessário para que o pesquisado tivesse tempo suficiente para a leitura e o esclarecimento de alguma dúvida.

Durante o encontro do GF e diante das percepções apresentadas sobre a temática, foram escolhidas duas turmas para serem observadas. O critério de escolha dessas turmas

aconteceu mediante a disponibilidade das professoras em participarem da segunda etapa da pesquisa.

4.2 A ORGANIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL E DO QUESTIONÁRIO

Para saber como realizam os TGs com as crianças da EMEI, foram coletados dados por meio da modalidade de análise GF. As escolhas das participantes para o GF foram de sete docentes. O objetivo foi coletar informações acerca do entendimento que essas profissionais têm a respeito do que são os TGs na Educação Infantil e que concepção de ensino na educação infantil elas possuem. Faz parte do objetivo conhecer os limites e as possibilidades existentes no dia a dia para a realização dessa estratégia pedagógica, quais funções desempenham, assim como conhecer diferentes percepções sobre esta temática. Por meio dos relatos e das respostas às perguntas que nortearam o GF, foi possível verificar como funcionam os trabalhos em grupos na educação infantil.

O GF teve como objetivo coletar informações com relação aos pensamentos, aos sentimentos, às ideias e às experiências no ensino com os TGs. Cruz *et al.* (2002, p.5) descrevem o GF como:

Uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico.

Esta modalidade é utilizada em pesquisas qualitativas, pois a vantagem de realizar o GF é devido à aproximação que o pesquisador confere diante dos pesquisados, uma vez que na conversa consegue coletar com maior profundidade várias informações, inclusive analisar a postura e a forma como os participantes se expressam sobre o tema (GATTI, 2002). É importante ressaltar que, qualquer técnica poderá apresentar alguma desvantagem, então, o GF também não é diferente, poderá deixar algum participante tímido, conforme for a interação entre os pesquisados. Dessa forma, em uma entrevista individual, ele poderá se sentir mais livre em expor sobre o tema (ANTONI *et al.*, 2001). Do mesmo modo, reunir todos para o GF não é uma tarefa fácil, requer o interesse dos envolvidos e a disponibilidade de tempo.

O GF constitui um elemento importante da pesquisa qualitativa, conforme Gatti (2005, p.22) deverá ser composto “preferencialmente por 6 a 12 pessoas”, esse número não deverá exceder a essa quantidade, isto porque, grupos maiores poderão limitar a participação, podendo o moderador não conseguir escutar o depoimento de todos os envolvidos. As vantagens que

esse instrumento de coleta de dados oferece foram um dos motivos da sua adoção. Nesse sentido:

Os grupos focais servem a dois propósitos: criar condições para que os participantes da pesquisa possam exercer um papel mais ativo nos processos de produção do conhecimento e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes oportunidade de conscientização de sua situação atual, dando-lhes maior poder de transformação (VEIGA e GODIN, 2001, p.8).

Desta maneira, para a realização do GF foram consideradas algumas recomendações de Gatti (2005), como a participação voluntária, em que as professoras que aderiram à pesquisa conheceram as questões no momento da discussão, o que corrobora para que não chegassem com opiniões formuladas. O local de realização do encontro foi em um ambiente agradável, o que favoreceu a interação, a disposição do espaço ocorreu utilizando-se cadeiras avulsas, formando um semicírculo. Copos, garrafas de águas e lanches foram disponibilizados para as participantes.

A partir da utilização de dois gravadores colocados no centro do grupo para o alcance das falas das participantes, o encontro foi gravado em áudio para o registro das informações e contou com a participação de um observador que anotou algumas informações.

Segundo Gondim (2003) o moderador possui algumas funções durante a realização dessa metodologia e deve apresentar no início do encontro as seguintes regras: uma pessoa deverá falar de cada vez; evitar discussões paralelas para que todos participem e o áudio consiga captar as falas; e os participantes têm o direito de dizer o que pensam. Nesse ínterim, o mesmo autor recomenda que durante o percurso do GF, o moderador deverá atuar como facilitador no processo de discussão, deve acompanhar o percurso das falas dos participantes, podendo limitar a sua intervenção, quando necessário, o que é importante. Intervir para introduzir outras questões é a sua tarefa.

Ao iniciar o encontro elaborado para este estudo, a moderadora explicou como funcionaria o GF, informando o seu papel no grupo, o tempo de duração, quais os objetivos do encontro, apresentando o tema e gerando confiança por garantir o sigilo dos nomes de todos os participantes. “A garantia do sigilo dos registros e dos nomes dos participantes precisa ser dada e enfatizada” (GATTI, 2005, p.29). Nesse momento, o intuito foi deixar os participantes interessados à vontade. Então, o moderador assumiu a função de levantar questões, manter a discussão fluente e com o foco no tema da pesquisa, desta forma, o ouvir atentamente as falas das participantes foi fundamental. A duração do momento não excedeu o tempo previsto de três horas, o mínimo para cada momento, uma hora e meia. Neste percurso, o moderador se

posicionou de forma ética, neutra e imparcial, conforme as atribuições de Debus (1997) e Gatti (2005).

Segundo aponta Debus (1997), o moderador experiente consegue se adaptar conforme os objetivos estabelecidos, ao estilo dos participantes e às necessidades do grupo. Pois, proporcionar um ambiente agradável é a sua atribuição; é preciso ter cautela para alguns comportamentos que se remetem à atuação como professor, chefe ou juiz.

Para acompanhar essa etapa da coleta de dados, um observador participou deste momento, sendo que o roteiro foi entregue a ele com antecedência. A intenção foi realizar a leitura deste roteiro (APÊNDICE 1) para a compreensão de como funcionaria o GF, proporcionando assim, tempo suficiente para o esclarecimento de alguma dúvida. O observador auxiliou o moderador com relação à conferência do funcionamento dos aparelhos de áudios, anotou as situações verbais e não verbais. Registrou, também, as reações do moderador com relação ao grupo, escrevendo suas dificuldades e suas limitações. A sua postura foi menos ativa, ficou atento durante todo o processo da realização do GF, o que é fundamental. Após o término do GF, o observador viabilizou a discussão, apresentou os registros e as principais impressões para o moderador.

Para realizar o GF foi elaborado um roteiro (APÊNDICE 1) com a intenção de orientar o processo da coleta de dados. Conforme o decorrer da discussão, Gatti (2005) chama atenção para a necessidade de existir uma flexibilidade, para tanto, Mynaio (2006) aponta que, para realizar esta técnica é necessário realizar um planejamento. Com relação às questões, elas foram elaboradas de acordo com a prática em sala de aula e com os TGs na educação infantil.

Antes de se iniciar o GF, um questionário (APÊNDICE 2) contendo sete questões (cinco questões fechadas e duas questões abertas) foram entregues às participantes para o preenchimento. A adoção do questionário teve como objetivo coletar dados sobre o perfil das professoras participantes da pesquisa, levantando informações sobre a idade, a formação, o tempo de atuação na educação infantil, o vínculo empregatício e a carga horária atual de trabalho. Preenchidos os questionários, estes foram guardados para sedar início o GF.

Para a primeira etapa do GF, foram seguidas as orientações de Pires (2015), desta maneira foi realizado o *rapport*, que foi reservado para as boas-vindas aos participantes. Em seguida, foi exposta a apresentação de como ocorreu o interesse na pesquisa sobre os TGs na educação infantil e como surgiu o desejo em aprofundar sobre a temática foi relatada. As participantes tiveram a oportunidade de se apresentarem, em seguida, uma brincadeira de barbante foi utilizada no início para proporcionar um clima agradável e de descontração. A dinâmica de grupo funcionou da seguinte maneira:

O moderador, segurando um rolo de barbante nas mãos, realizou a primeira pergunta, em seguida, passou o rolo de barbante para a participante que estava sentada do outro lado da roda. Após a participante responder, o rolo de barbante foi jogado para outra participante, isso ocorreu sucessivamente, até que todos os integrantes tivessem participado. O critério é não deixar o rolo de barbante cair no chão, o moderador alertava. O desenho de uma teia de aranha se formou ao término da brincadeira. Naquele momento, todos os integrantes do GF se levantaram e, sem desmanchar a teia, escolheram um lugar para guardar temporariamente a teia, que foi utilizada no final do encontro como encerramento e agradecimento.

O GF teve algumas perguntas norteadoras que buscavam compreender, na fala das professoras, qual o papel da educação infantil? O que são trabalhos em grupos? Em qual momento da aula você utiliza os trabalhos em grupos? Como você prefere agrupar as crianças? Quais são os critérios que você utiliza para fazer o agrupamento das crianças? Durante a realização dos trabalhos em grupos qual função você desempenha? Diante das suas experiências e/ou conhecimentos com os trabalhos em grupos na educação infantil, quais os principais limites com relação a essa prática pedagógica? Em sua opinião, é vantajoso realizar trabalhos em grupos na educação infantil?

Após a realização do GF, o moderador além de obter as informações gravadas e registradas por meio da escrita, angariou informações acerca de como as participantes se comportaram neste encontro diante das anotações do observador (por meio do tom de voz, expressão facial, atenção no assunto e interesse). Por isso, o moderador participou da transcrição das falas para a coleta de dados, em seguida, houve uma leitura rigorosa dos dados e a interpretação dessas informações, etapas essas seguidas conforme orientações de Gomes (2005).

4.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPADA

A observação participada é parte da metodologia de investigação qualitativa e um dos instrumentos da coleta de dados complementar ao GF. Esta foi selecionada com o intuito de investigar na prática como os TGs funcionam, possibilitando captar uma variedade de situações as quais por meio da realização do GF não se teria acesso. Segundo Iturra (1986), por intermédio da observação será possível adquirir determinadas informações que durante uma entrevista, por exemplo, o participante não relataria, seja por esquecimento, seja por receio de se expor, uma vez que não verbalizamos tudo o que fazemos. Para realizá-la é necessário delimitar o campo e as unidades de observação (ESTRELA, 1994).

Dessa maneira, nesta etapa da coletas de dados, foram selecionadas duas professoras que participaram do GF, sendo que, uma leciona para a turma de 4/5 anos e uma para a turma de 5/6 anos de idade. Para iniciar as observações, combinou-se com essas professoras para informar quando realizariam os TGs com as crianças da sua turma. Foram observadas um total de seis aulas, sendo, três aulas na turma de 4/5 anos e três aulas na turma de 5/6 anos.

De acordo com Estrela (1994) e Haguete (2003), o propósito da observação é compreender um determinado tema ou situação particular, sendo que, o pesquisador fica próximo aos participantes em seu próprio ambiente, com a intenção de conhecer a situação delimitada na pesquisa. Essa experiência direta do observador com o sujeito da pesquisa possibilita identificar várias situações pertinentes.

Para a observação participada, “o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar seu papel de observador, e consequentemente, sem perder o respectivo estatuto” (ESTRELA, 1994, p.35). Neste percurso, essa participação do pesquisador ocorre a partir de conversas e/ou de perguntas, com o objetivo de descobrir e/ou de esclarecer determinados comportamentos e práticas no decorrer da observação, “as opiniões do observado, por emitidas durante o período em que está centrado na acção que se observa, são passíveis de uma análise [...]” (ESTRELA, 1994, p.35). É importante destacar que, não há intenção de alterar o processo a ser desempenhado pelos participantes, apenas coletar dados. Para tal, espera-se que o pesquisador tenha algumas competências para a realização da observação, dentre elas, destacam-se a capacidade de se estabelecer uma relação de confiança com os participantes; ter sensibilidade com as pessoas; atentar-se para as falas; ter conhecimento das questões a serem investigadas; ter um embasamento teórico; delimitar a situação observada e ser flexível para realizar adequações conforme os imprevistos.

Os autores acrescentam que é necessário elaborar um plano sistemático e padronizado para realizar a observação e a coleta de dados, segundo Estrela (1994) isso é necessário mediante a possibilidade de haver uma variedade de dados obtidos. Portanto, considerando os objetivos da pesquisa, é preciso ver e anotar o que acontece, descrever os participantes envolvidos, as atividades desenvolvidas, bem como tomar nota dos aspectos do meio físico que contribuem para entender o que está sendo pesquisado (FIORENTINE e LORENZATO, 2009).

Com relação aos recursos, utilizou-se o roteiro de observação na sala de aula (APÊNDICE 3) e o diário de campo para registrar de forma descritiva os percursos das aulas observadas.

O diário de campo é um dos mais ricos instrumentos de coleta de informações durante o trabalho. É nele que o pesquisador registra observações e fenômenos, faz descrições

de pessoas e cenários, descreve episódios ou retrata diálogos (FIORENTINE e LORENZATO, 2009, p.94).

Os percursos das aulas observadas estão relacionados às três etapas apresentadas por Gauthier *et al.* (2014): a abertura; o corpo (interação) e o encerramento. Assim, estas etapas foram tomadas como referência para a elaboração das seguintes questões: para realizar a abertura da aula e durante o desenvolvimento dos trabalhos em grupos, como o docente obtém a atenção dos alunos? Como ocorreu a organização dos grupos? O que foi feito para ativar os conhecimentos prévios das crianças? Em qual momento da aula foram utilizados os trabalhos em grupos? No decorrer da realização dos trabalhos em grupos, quais foram as funções desempenhadas pelas professoras? Como ocorreu o encerramento da aula? Quais foram os limites e as possibilidades no uso dessa estratégia?

Essa parte da coleta permitiu conhecer sobre o funcionamento dos trabalhos em grupos com as crianças. Desta maneira, acompanhou-se o percurso da aula, registrando no diário de campo o objetivo da aula e o percurso da atividade desenvolvida. Saber qual é o objetivo da aula é fundamental para delimitar o que se pretende alcançar na aula planejada, pois quando estes não estão bem definidos pelo professor e claros para os discentes, a fase de interação fica prejudicada (GAUTHIER *et al.*, 2014).

Após a observação participada, o material coletado foi separado para leitura e os objetivos da pesquisa foram consultados. Posteriormente, organizou-se as informações necessárias considerando as categorias que foram emergindo. Diante dessa organização, a análise e a interpretação dos dados foram sendo realizadas, tendo como suporte a análise de conteúdos. Apresenta-se de forma descritiva neste estudo alguns fragmentos dos percursos da realização dos TGs, seguindo as categorias definidas. As etapas das aulas descritas serviram para a identificação e para a análise das funções desempenhadas pelas professoras nos percursos apresentados, assim como identificar em qual momento pedagógico realizaram os TGs e quais os critérios de organização dos grupos. Os limites e as possibilidades existentes, na prática docente, foram identificadas e especificadas em um texto específico.

Retomando para a escolha deste método de pesquisa, é mister considerar que, existirão os limites e as vantagens no uso da observação, dentre os limites, percebe-se que a presença do observador pode inibir o comportamento de alguns participantes (ESTRELA, 1994). Diante disso, torna-se necessário que o pesquisador se apresente, além disso explique qual é o objetivo da pesquisa, informando sobre o sigilo no momento do registro dos dados. Outra limitação é decorrente da relação observador/observado, sendo que, o primeiro poderá se envolver em situações que podem desviar o foco de sua pesquisa, deixando de realizar registros importantes.

A preocupação entre o quanto se observa e o quanto se participa também é apontada por Haguete (2003). Para evitar essas inquietações, utilizou-se um roteiro de observação de forma a orientar a coleta de dados durante as aulas. Para minimizar o desconforto dos participantes, ocorreram pelo menos três visitas de observação, desse modo, foi possível criar mais oportunidades de comunicação e de aproximação entre o participante e o pesquisador.

Por outro lado, esta metodologia assegurou a espontaneidade dos participantes por estarem em seu ambiente social de costume, oportunizando para o pesquisador captar informações fiéis da situação em observação (ESTRELA, 1994). Segundo Vianna (2007, p. 12) “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação não há ciência”. Essa aproximação do pesquisador com o objeto de investigação possibilitou acompanhar de perto as vivências dos sujeitos de forma que puderam compreender a realidade e as determinadas ações (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

4.4 ANÁLISE DE DADOS

Para análise de dados coletados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). A análise de conteúdo tenta compreender o que está por trás das falas dos participantes, considerando o contexto social, psicológico, político e histórico, que permeiam as práticas por meio das atitudes e das ideologias, sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p.44).

Segundo o autor, tudo o que é falado e escrito está propenso a uma análise de conteúdo, registros em diários, respostas a questionários, discussões, entrevistas, conversas de grupo de qualquer natureza, bem como comunicação não verbal (posturas, gestos, manifestações emocionais, comportamentos diversos) dentre outros. Conforme aponta Bardin (2016), a análise horizontal refere-se ao texto e a sua dimensão descritiva; a análise vertical são as variáveis inferidas. Para esse fim, o autor estabelece três etapas da organização da análise: 1- pré-análise; 2- exploração do material; 3- tratamento dos resultados obtidos e da interpretação.

A pré-análise é a fase de organização e tem como objetivo estruturar as ideias iniciais, separar os documentos a serem analisados (*corpus*), retomar os objetivos e elaborar por meio de indicadores o que pode contribuir para uma interpretação final. Para se dar início à análise, as orientações de Pires (2015) e de Bardin (2016) foram seguidas, assim, separou-se os

documentos em três *corpus*⁵ distintos. O primeiro, constituído de questionários respondidos pelas professoras da EMEI; o segundo, composto pela transcrição do GF realizado com essas professoras e, por último, o apanhado dos registros do diário de campo realizado mediante a observação participada. Para o questionário foi aplicada essa técnica para as duas questões abertas. Para as respostas fechadas utilizou-se a frequência. Os áudios do GF foram fielmente transcritos nas entrevistas, pois de acordo com Bardin (2016) os risos, os silêncios, as hesitações e todas as falas aparecem na transcrição, uma vez que, as pessoas utilizam expressões e gestos para descreverem acontecimentos:

[...] lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa - o entrevistado - orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que a pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz 'Eu' com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente (BARDIN, 2016, p.93-94).

Para auxiliar esta etapa por meio da escuta dos áudios foi utilizada o Google docs para transcrever o GF. O montante dos áudios teve a duração de uma hora e quarenta e cinco minutos de gravação. Posterior a este momento, imprimiu-se o material para revisão da gravação e eventuais correções. Nesse momento, foi necessária a realização de uma leitura cuidadosa, junto à escuta das gravações, uma vez que, em alguns momentos a ferramenta utilizada não conseguiu captar a pronúncia correta de algumas palavras.

Cabe ressaltar que, deve-se analisar os dados separando apenas as informações pertinentes ao tema (Gatti, 2005), nesta perspectiva, ao iniciar o procedimento, retomou-se aos objetivos desta pesquisa, pois serão estes que orientarão a análise de dados. Desta maneira, Pato (2001), Amaral (2006) e Cohen e Lotan (2017) serviram como referência e como apoio na categorização dos dados com relação ao uso dos TGs, na organização dos grupos, nos limites e nas possibilidades para o uso dessa estratégia pedagógica. As PCEIs (2016) e Gauthier *et al.* (2014) contribuíram para a análise da função do docente durante a realização dessa estratégia, bem como os autores citados acima.

Após a revisão impressa da transcrição do GF, foi realizada a leitura e demarcado no texto o material condizente com os objetivos desta pesquisa; anotações foram feitas, pois identificou-se as diferentes amostras de informações a serem analisadas e interpretadas. Assim sendo, as falas foram agrupadas de acordo com as questões apresentadas.

⁵ Corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. (BARDIN, 2016, p. 126)

Deste modo, a análise de dados girou em torno das experiências das professoras no uso dos TGs com as crianças, portanto, foram observadas informações relacionadas à prática docente. A nuvem de palavras (NP) será utilizada para ilustrar o que foi coletado durante a realização do GF com relação às funções desempenhadas pelas professoras. O tamanho de cada palavra representa sua frequência conforme aponta o autor Surverygizmo (2002). Na presente pesquisa, a NP foi utilizada como suporte a análise de conteúdo.

Com relação à observação participada, a análise de dados ocorreu mediante a leitura das anotações descritivas, a fim de organizar as informações pertinentes aos objetivos estabelecidos no Apêndice 2 e agrupá-las de acordo com as categorias que foram emergindo. Os autores Gauthier *et al.* (2014) são o aporte teórico para sistematizar esses dados de acordo com os percursos das aulas durante o desenvolvimento dos TGs. Para o questionário, foi elaborada uma grade para algumas questões com a intenção de organizar as respostas das questões fechadas e trazer um melhor entendimento do perfil das professoras participantes desta pesquisa.

Neste processo, foram realizadas interpretações considerando-se os referenciais teóricos em busca da categorização dos dados. Contudo Ludke e André (1986) afirmam que:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse uma mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.49).

Para tanto, entende-se que é necessário considerar as formas de coleta de dados estabelecidas, mantendo o diálogo com os referenciais teóricos para assim, realizar-se uma caracterização a qual servirá para definir as categorias e as subcategorias. A partir das interpretações das gravações do GF e das anotações do diário de campo ficaram definidas as categorias que serão registradas na análise de dados; “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (Bardin, 2016, p.150).

5 RESULTADOS

5.1 A EMEI CAMPO DE PESQUISA

Ao considerar que profissionais da educação de outras localidades possam realizar a leitura deste trabalho, decidiu-se caracterizar o espaço físico da instituição, bem como apresentar informações que colaborem para conhecer e contextualizar como é a escola onde as professoras participantes da pesquisa trabalham. Como a organização pedagógica e administrativa das instituições de EI podem variar de região para região, com essa informação é possível conhecer um pouco como a escola funciona para atender as crianças, a começar pela sua criação.

A EMEI criada pela PBH e pela Secretaria Municipal de Educação-SMED foi inaugurada em 2016, as obras ocorreram a partir da solicitação da comunidade por meio de orçamento participativo. A escola encontra-se em uma área privilegiada; à sua frente há uma mata arborizada; ao lado há lotes vagos também arborizados e o local é tranquilo, longe do trânsito que existe na região. Com frequência as crianças podem contemplar cavalos que passam pela rua e algumas espécies de aves, isso é possível por meio da tela que foi colocada para cercar a instituição.

No seu entorno possuem alguns prédios habitacionais e casas, a rua da EMEI foi asfaltada em 2018, atendendo a demanda da população, porém, a obra está inacabada. O início dessa obra, se refere à mudança de local do posto de saúde, ficando inviável para os moradores terem acesso ao posto sem transporte público que os atendessem. Ao lado da EMEI situa-se o Centro de Referência e Assistência Social-CRAS que dá acesso direto à escola por meio de um portão interno. Com agendamento pode-se usar a quadra de futebol e um salão fechado do CRAS.

A escola possui amplo espaço externo, o parque é gramado e no ano de 2018, várias árvores foram plantadas por meio de um projeto em parceria com as famílias. Isso ocorreu devido à necessidade e à urgência da escola em possuir sombras nos espaços externos para que as crianças pudessem brincar no verão de forma saudável. A instituição funciona em uma edificação que tem capacidade para atender aproximadamente 374 alunos, sendo que o acesso às vagas ocorre por intermédio de sorteios conforme os critérios estabelecidos pela SMED.

No térreo há três salas de aula, um berçário com fraldário e uma sala de sono, essas salas têm portas que oferecem acesso tanto para o corredor quanto para as áreas externas. Uma sala multiuso é utilizada como biblioteca, brinquedoteca e vídeo; há também uma secretaria; uma sala para o uso da coordenação pedagógica, da direção e da vice direção. Neste ambiente escolar, possuem dois depósitos; um almoxarifado; um refeitório que possui a capacidade para atender aproximadamente 60 crianças; três banheiros com acessibilidade para os adultos utilizarem; um

banheiro com chuveiro para atender adultos e crianças que tenham limitações físicas; dois banheiros infantis; uma lavanderia, uma cozinha e um elevador.

No primeiro andar há 8 salas; uma sala de reunião; um banheiro para os adultos utilizarem e quatro banheiros infantis, sendo dois femininos e dois masculinos. No fundo dos prédios tem um parque descoberto com 2 brinquedos de playground, que ficam na parte gramada, duas casinhas e seis bancos de alvenaria constam no local. O anfiteatro fica nesse espaço dividido por uma parede de azulejos, utilizado para realizar atividades artísticas; há um banheiro perto do parque e um espaço demarcado no chão para banhos de mangueira. As paredes dos corredores possuem um painel para cada sala, neles são expostas as produções artísticas das crianças. No espaço externo, próximo à entrada principal, bem como no hall de entrada, há um painel de azulejos que também é utilizado.

No que se refere à quantidade de crianças atendidas pela instituição, a tabela 1 mostra como ocorre essa distribuição.

**Tabela 1 - Número de crianças atendidas no ano de 2018 na escola pesquisada
Belo Horizonte**

Faixa etária	Quantidade de crianças	Quantidade de turmas	Horário
0 a 3 anos	51	4	07h30min às 17h
2 a 3 anos	47	3	07h30min às 11h30min
3 a 4 anos	38	2	07h30min às 11h30min
4 a 5 anos	24	2	07h30min às 11h30min
5 a 6 anos	20	1	07h30min às 11h30min
2 a 3 anos	16	1	13h às 17h
3 a 4 anos	57	3	13h às 17h
4 a 5 anos	33	2	13h às 17h
5 a 6 anos	38	2	13h às 17h
Total:	324	20	

Fonte: Secretaria da escola - fevereiro/2019

Nota: Das crianças atendidas na faixa etária de 0/3 anos no período integral, 6 crianças dessa faixa etária são atendidas apenas em um turno por opção das famílias.

De acordo com a Tabela 1, em 2018, a escola atendeu 45 crianças no período integral distribuídas em quatro turmas. Essas crianças correspondem à faixa etária de 0/1 ano, 1/2 anos, 2/3 anos, sendo que, 6 crianças frequentaram essas turmas no turno parcial por opção das famílias. No turno parcial manhã, a escola atendeu 132 crianças que foram distribuídas da seguinte maneira: 47 crianças de 2/3 anos distribuídas em três turmas, 38 crianças de 3/4 anos em duas turmas, 24 crianças de 4/5 anos em duas turmas e 20 crianças de 5/6 anos em uma turma. Isso corresponde à utilização de 8 salas para as crianças do turno parcial manhã e 4 salas para o integral.

No turno parcial tarde, a escola atendeu 147 crianças, sendo, 16 crianças de 2/3 anos distribuídas em uma turma, 57 crianças de 3/4 anos em 3 turmas, 33 crianças de 4/5 anos organizadas em três turmas e 38 crianças em duas turmas. Nesse turno, havia 8 salas parcial tarde e 4 salas para o integral. Na Tabela 2 está apresentada a quantidade de turmas atendidas por faixa etária.

Tabela 2 - Organização das turmas na escola por faixa etária no ano de 2018 - Belo Horizonte

Faixa etária	Quantidade de turmas
0 a 1 ano	1
1 a 2 anos	2
2 a 3 anos	5
3 a 4 anos	5
4 a 5 anos	4
5 a 6 anos	3
Total	20

Fonte: Secretaria da escola- fevereiro/2019

Percebe-se que existe uma maior quantidade de turmas para atenderem às crianças com a faixa etária de 2/4 anos. Na sequência, 4/5 anos, 5/6 anos, 1/2 anos e 0/1 ano. A quantidade de turmas de 0/1 ano sempre foi uma, devido à PBH projetar apenas um berçário por EMEI para atender essa faixa etária, as demais idades poderão variar de acordo com a demanda de matrículas.

Tabela 3 - Organização das turmas de 4/5 anos e 5/6 anos na EMEI pesquisada em 2018

Faixa etária	Quantidade de turmas	Quantidade de crianças	Horário
4 a 5 anos	2	24	Manhã
4 a 5 anos	2	33	Tarde
5 a 6 anos	1	20	Manhã
5 a 6 anos	2	38	Tarde
Total:	7	115	

Fonte: Secretaria da escola- fevereiro/2019

Conforme apresentado na Tabela 3, no ano de 2018, a escola atendeu 115 crianças na faixa etária de 4/6 anos. No turno da manhã, foram contempladas 24 crianças de 4/5 anos

organizadas em duas turmas e 20 crianças de 5/6 anos em uma turma. No turno da tarde, 33 crianças com idades de 4/5 anos foram atendidas em duas turmas e 38 crianças com 5/6 anos distribuídas em duas turmas. De acordo com os dados, em 2018, havia 40 vagas disponíveis, vejamos na tabela 4.

Tabela 4 – Número de vagas disponíveis no ano de 2018 para crianças de 4/6 anos

Faixa etária	Quantidade de crianças por turma	Vagas
4 a 5 anos (manhã)	13	07
4 a 5 anos (manhã)	11	09
5 a 6 anos (manhã)	20	05
4 a 5 anos (tarde)	16	04
4 a 5 anos (tarde)	17	03
5 a 6 anos (tarde)	20	05
5 a 6 anos (tarde)	18	07
Total	115	40

Fonte: Dados da secretaria/fevereiro de 2019

Nota: Portaria da SMED nº 289/2016 para as turmas de 4/5 anos são 20 crianças por professor e para as turmas de 5/6 anos, são 25 crianças por professor, sendo que, cada turma poderá receber mais duas crianças de medida protetiva.

Com relação à organização de professores, cada turma que atende às crianças de 4/5 anos e 5/6 anos possui duas professoras cada. Há uma professora referência que atua na sala no período de três horas e uma professora de apoio que atua na sala por uma hora em momentos distintos. Esta professora que atua por uma hora passa por três salas. Nesse período, a professora referência realiza o seu horário de projeto⁶. Todas possuem em sua carga horária diária um período que corresponde a uma hora e meia de projeto, esse período é disponibilizado para o

⁶ Conforme a Resolução nº3, de 8 de outubro de 1997 do Conselho Nacional de educação, fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. IV - a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e à avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.

planejamento, para a elaboração de atividades, atendimento aos pais, formações dentro da escola, reuniões com a coordenação e encontro com os pais.

Tabela 5 - Número de profissionais em 2018 conforme a função da escola pesquisada

Belo Horizonte

Função	Quantidade
Professora	43
Professora em readaptação funcional	2
Diretora	1
Vice-Diretora	1
Coordenadora Geral	1
Apoio à coordenação	2
Auxiliar de apoio ao educando	15
Assistente Administrativo Educacional	2
Auxiliar de escola (limpeza, cozinha e portaria)	8
Total	75

Fonte: Secretaria da escola- fevereiro/2019

O quadro de professores, no ano de 2018, da escola corresponde a 23 professoras no turno da manhã (7h às 11h30min), uma ocupa a função de regência compartilhada e atua em situações de falta de professores e de auxiliares. No horário do intermediário são três professoras (8h30min às 13h).

Compõem, o turno da tarde, 20 professores (13h às 17h30min), uma professora na regência compartilhada. Essa diferença no quadro de horário se justifica em função do atendimento às crianças que permanecem na instituição no horário de tempo integral (7h30min às 17h), no total, há 43 professoras na EMEI. Nesse ano, a escola contou com 15 auxiliares de apoio ao educando, o papel desempenhado por elas nessa instituição foi de auxiliar as crianças na hora dos banhos, das trocas, nos momentos do desfralde, bem como acompanhar alguma criança que possuía alguma limitação motora, visual, psicomotora e/ou neurológica.

A gestão da escola é realizada por duas professoras que fazem parte do quadro pessoal da instituição, sendo uma para o cargo de vice direção e uma para o cargo de direção. Uma professora atua como coordenadora geral no turno da manhã e da tarde; há ainda duas professoras atuando como apoio à coordenação, uma em cada um dos turnos. Em readaptação funcional, há uma professora no turno da manhã e uma professora no turno da tarde.

Diante dessas informações, percebe-se que, essa EMEI é uma escola grande diante da sua estrutura física, assim como, na quantidade de profissionais necessários para o funcionamento dessa instituição. Portanto, entende-se que, é importante existir um plano de ação vindo da organização da equipe de gestão pedagógica e administrativa, tal como, a parceria e a comunicação entre todos esses profissionais existentes na tabela 5. Todo esse conjunto, conforme é gerido, pode interferir de maneira positiva ou negativa na rotina escolar tanto dos profissionais quanto das crianças.

5.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Antes de iniciar o GF, uma via do TCLE foi deixada com cada participante e a outra via assinada foi recolhida. Os respondentes foram arguidos sobre alguma possível dúvida com relação ao termo. Em seguida, foram informados que, como forma de resguardar a identidade deles utilizou-se nomes fictícios e, que somente os pesquisadores teriam acesso ao áudio gravado. Qualquer dúvida que surgisse o pesquisador estaria à disposição para o esclarecimento. Cabe ressaltar que, o documento foi entregue com sete dias de antecedência para que todos pudessem ter tempo hábil para ler e esclarecer qualquer dúvida.

Para conhecer o perfil das professoras participantes, foi entregue um questionário para cada uma responder as questões solicitadas, dos setes questionários entregues, todos foram respondidos. Os perfis dessas profissionais foram traçados a partir dos seguintes dados: sexo, idade, formação, tempo que obteve o nível de escolaridade informado, tempo de trabalho na educação infantil, vínculo empregatício na EMEI, número de cargos e carga horária de trabalho. Houve o levantamento de informações acerca da formação continuada, se já participaram e se obtiveram contribuições para a prática docente após essa participação. A partir desses dados coletados foi possível conhecer o perfil dessas profissionais.

Tabela 6 - Idade e sexo dos participantes

Dados pessoais							
Professora	Luísa	Elen	Laura	Bárbara	Beatriz	Tatiana	Paula
Sexo	F	F	F	F	F	F	F
Idade	27	52	29	35	31	55	57

Fonte: Dados da pesquisa

Das profissionais que compõem a amostra, 100% são mulheres, duas professoras estão na faixa etária entre 20 a 29 anos, duas professoras entre 30 a 39 anos e três professoras estão na faixa etária entre 50 a 59 anos.

Tabela 7 - Nível de escolaridade dos participantes

Escolaridade	Número de professores
Graduação concluída	2
Pós-graduação concluída	2
Pós-graduação em curso	3
Total	7

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: No ano de 2018 três professoras estavam cursando pós-graduação.

Com relação à formação acadêmica, questão três do questionário (APÊNDICE 2), todas as participantes cursaram Pedagogia, dentre elas, quatro fizeram magistério (Elen, Bárbara, Tatiana e Paula), três estão cursando pós-graduação nos respectivos cursos: Psicopedagogia Clínica e Institucional (Bárbara e Beatriz) e Múltiplas Linguagens (Elen). Duas professoras são pós-graduadas, Paula é especialista em Docência na Educação Básica-Educação Infantil, também tem formação em Psicologia e curso técnico em exames laboratoriais, já Tatiane tem pós-graduação em História da Arte.

Quando perguntado há quantos anos obtiveram o nível de escolaridade abordado anteriormente, questão quatro do questionário, cinco professoras responderam que tem 3 a 7 anos que adquiriram a formação em curso superior, uma professora respondeu de 3 a 7 anos que concluiu a pós-graduação e uma outra professora terminou a pós-graduação há mais de 15 anos. Em seguida, coletamos informações acerca do tempo de carreira na Educação Infantil.

Tabela 8 - Tempo em anos que leciona na Educação Infantil

Há quantos anos você está lecionando na Educação Infantil?								
Professora	Luísa	Elen	Laura	Bárbara	Beatriz	Tatiana	Paula	Total
Menos de 2 anos								-
De 3 a 5 anos	X				X			2
De 6 a 9 anos								-
Mais de 10 anos		X	X	X		X	X	5

Fonte: Dados da pesquisa

No que diz respeito aos anos de experiência como professora para a educação infantil, o grupo foi constituído por profissionais com experiência nesta etapa da educação, visto que, cinco professoras atuam há mais de 10 anos e duas entre 3 a 5 anos. As sete profissionais são concursadas pela Prefeitura de Belo Horizonte, no turno oposto ao cargo ocupado, quatro delas dobram a carga horária na mesma instituição, uma delas possui dois cargos na mesma escola e duas lecionam para a Educação Infantil no turno da tarde em outra instituição. Diante dos dados, todas as professoras participantes desta pesquisa possuem a carga horária de trabalho semanal acima de 40 horas.

As professoras, quando indagadas se já participaram de alguma formação continuada, todas responderam que sim. Em seguida, solicitou-se que cada uma delas citasse duas formações que contribuíram para melhorar a sua prática docente.

Quadro 1- Formação Continuada

Professoras	Curso
Luísa	Gênero e Sexualidade na Educação Infantil e Tecnologia e linguagem digital na Educação Infantil.
Elen	Evolução do desenho livre e Avaliação na Educação Infantil
Laura	PNAIC-Leitura e escrita na Educação Infantil e Professores Brincantes
Bárbara	Magistério, Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia
Beatriz	Psicopedagogia, Psicomotricidade e Contação de Histórias
Tatiana	Linguagem na Educação Infantil e pós-graduação em História da África
Paula	Relações Étnicos Raciais na Educação Infantil, Linguagem Digital, Gênero e Sexualidade na Educação Infantil, A evolução da escrita, Artes Visuais e Plásticas, A matemática na Educação Infantil, Musicalização e Letramento e alfabetização.

Fonte: Dados da pesquisa

Os cursos citados apresentaram temas variados conforme pode ser observado no Quadro 1. As professoras relataram que após realizarem essa formação, obtiveram retornos significativos para desempenharem o seu trabalho com as crianças.

A professora Paula destacou mais de duas formações e, segundo ela, “todas as formações foram importantes, não só pelo tema, como também pela troca de experiências/vivências, pelo compartilhamento de conhecimentos e ideias/sugestões”. Beatriz também citou mais de duas formações e disse que “todos os cursos ofertados pela prefeitura com temas diversos foram importantes para a sua formação”. Em especial, destaca a escolha

por cursar Psicopedagogia por iniciativa própria, tal curso segundo Beatriz tem contribuído de maneira significativa melhorando a sua atuação em sala de aula.

Tatiana fez o curso de pós-graduação em História da África, uma formação que contribuiu para desenvolver atividades relacionadas às questões raciais e de gêneros. Ela informou que atualmente faz um curso sobre autismo, voltado para como lidar com questões específicas das crianças portadoras desse transtorno neurológico. Bárbara citou o magistério, pois segundo ela “pude ver na prática o que é transmitido em sala de aula” e Pedagogia, “pois através dela assimilei teorias importantes para minha prática em sala de aula”.

Laura teve a oportunidade, no ano de 2018, de participar do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC e, em seguida, realizou uma formação na EMEI com as professoras que trabalha. Para Laura, essa formação aprimorou “o olhar a criança, a sua cultura, e as diversas formas de perceber a leitura e a escrita em nossas ações com a Educação Infantil e a infância”. O curso Professores Brincantes aperfeiçoou sua prática no sentido de identificar a importância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças.

Assim, de acordo com os dados apresentados e analisados, pode-se observar que, quatro professoras iniciaram a carreira de docência no magistério e três iniciaram por meio do curso de Pedagogia. Em seguida, optaram por se aperfeiçoarem fazendo especializações, bem como participando dos cursos de formação ofertados pela PBH, ou por conta própria, para o desenvolvimento profissional. Diante das formações apontadas pelas professoras, percebe-se que a participação nesses cursos apresentados possibilitou às docentes a aquisição de conhecimentos para trabalharem nas diversas linguagens oferecidas pela EI. Todas as participantes frequentaram no ano de 2018 um curso de formação continuada, o que demonstra o interesse em se aperfeiçoar enquanto profissionais da educação. O perfil desse grupo é composto, em sua maioria, por profissionais experientes nessa etapa da educação e que cumprem uma carga horária semanal extensa correspondente a quarenta e cinco horas semanais.

5.3 TRABALHOS EM GRUPOS COM AS CRIANÇAS

As concepções que as professoras participantes da pesquisa têm sobre o papel da EI na formação das crianças e do entendimento do que são os TGs serão apresentados a seguir. O conceito de concepção utilizado está relacionado a “uma rede complexa de ideias, conceitos, representações, e inclusive, preconceitos - em seu sentido valorativo” (PERDIGÃO, 2002, p.268). A maneira como essas professoras entendem, percebem e atuam, trazem informações relevantes para se aprofundar sobre a temática desta pesquisa, sendo possível compreender

como são realizados os TGs com as crianças. Os dados apresentados foram extraídos da realização do grupo focal e da observação participada, que por intermédio das análises, foram organizados nas seguintes categorias: Concepções, Funcionamento, Funções dos professores, Limites e Possibilidades.

5.3.1 PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

Sabendo-se do contexto da pesquisa, torna-se relevante compreender o que as professoras entendem sobre o papel da educação infantil na formação das crianças, assim os dados apresentados foram organizados na categoria Concepções. Para a professora Laura, o papel da EI refere-se à proteção, ou seja, deve “prezar pela infância, pelo direito à educação, mas resguardando a criança do que a sociedade produz de ruim”. Deve-se garantir o acesso à escola e, na sua permanência, assegurar o seu bem-estar. Do ponto de vista histórico, Paula diz que “as instituições de educação infantil foram criadas a partir de mobilização social, principalmente pelas mulheres”. Portanto, o cenário mudou e as mulheres precisam das escolas para deixar as suas crianças enquanto trabalham, nesse processo:

[...] as crianças estão ganhando muito com isso, principalmente hoje com contextos familiares onde a mulher tem que trabalhar fora e a criança fica aos cuidados dos outros. Eu acho que a educação infantil vem contribuir com essa formação para a criança, e protegendo-a de outros riscos existentes na sociedade [...]. Nesse caminho, a escola tem um olhar de cuidado, de parceria com a família, de escolarização e divisão de mundo. [Antes] a criança ficava ali no âmbito familiar e só tinha aquilo ali, até ela poder ir para o ensino fundamental. Agora ela já tem bem mais cedo o contato com o mundo rico e diverso, maior do que a experiência que ela tinha. (Paula).

Nessa fala, foi apresentado o papel que a EI exerce na vida dessas famílias, sendo que, no período da ausência familiar, as crianças ficam na escola protegidas e resguardadas, com acesso à educação e ao cuidado. Ao iniciar a sua vida escolar mais cedo, as oportunidades se ampliam por meio das vivências educativas proporcionadas ao longo da sua permanência neste novo espaço diferente da sua casa. Tais falas, remetem-se às políticas educacionais que, de acordo com a Constituição Federal, em seu artigo nº 227⁷ trata do direito da criança à educação, assegurando a sua proteção à vida.

⁷ Título VIII- Da Ordem Social, Capítulo VII - Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à

Prosseguindo a análise, nota-se que os eixos estruturadores da EI foram incorporados nas falas das professoras. O termo utilizado por Laura para atribuir o papel da EI foi baseado no eixo brincar, portanto, para essa professora, deve oportunizar “uma infância brincante, uma infância divertida” para a criança que permanece na escola. Para acrescentar, Tatiana, expõe que a EI deve “promover o brincar”, mas com “intencionalidade educativa”, enfatizando que nesta etapa da educação acontece o início da escolarização. Nessa fase, muitos conhecimentos que serão adquiridos e servirão como base, como “sustentação” para as etapas posteriores, ela ainda comenta: “eu penso que a escola, a educação infantil, tem que resguardar sim o brincar, mas é o primeiro contato com a escolaridade, então, é a base desse início, desse universo que ela vai ter pela sua vida né! É a sustentação”. Em sua fala, essa professora reforça a responsabilidade que a EI tem na formação das habilidades que contribuem para o desenvolvimento das etapas posteriores no processo de aprendizagem.

Para Bárbara, “o papel da Educação Infantil está baseado no educar e no cuidar”. Nos documentos dos RCNEIs (1998), das DCNEIs (2010), das PCEIs (2016) e na BNCC (2017), o termo “educar e cuidar” é apresentado como sendo funções indissociáveis da proposta de trabalho, em que o papel da EI é oferecer às crianças condições favoráveis para crescerem por meio de cuidados relacionados à integridade física, à higiene corporal, ao afeto, ao acompanhamento durante as refeições e à assistência em todos os processos educativos relacionados à aprendizagem.

Acerca das possibilidades oferecidas pela EI, Beatriz e Luísa apontam que, no âmbito escolar, a criança precisa ter a oportunidade de interagir com as diversas fontes de conhecimento. O professor fará essa “ponte” entre o que os documentos da EI exigem e a realidade local, promovendo várias experiências para as crianças conhecerem o mundo que as cercam. Nesse percurso, o papel da EI infantil é promover a interação entre a criança e o mundo social, como mostram neste diálogo:

Beatriz: É uma janela que se abre com possibilidades, quando a gente pensa que o andar pra criança abre o universo do aprender, e aí eu penso, que quando a criança chega na escola, esse universo se amplia muito mais, essa oportunidade de ter contato com esse universo, e o professor mediando esse contato.

Luísa: Complementando a fala da Beatriz, eu penso que, a educação infantil é o primeiro contato da criança com o mundo, assim, social, do universo social. Assim, o papel da educação infantil é de promover interações tanto com os pares quanto com uma atual intervenção familiar, visando o desenvolvimento da criança [...].

Beatriz: Justamente.

dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010).

Luísa: Na interação que ocorre entre professor-criança, criança-criança e criança-meio, amplia a sua visão e o conhecimento sobre as pessoas, sobre si e sobre o mundo que a cerca, ou seja, a natureza, a diversidade, sobre as regras, dentre outras.

Bárbara: Sendo as diretrizes da educação infantil que irão nortear a nossa prática informando e orientando qual papel devemos desempenhar, o que estimular nas crianças para desenvolver as suas capacidades físicas, afetivas e cognitivas.

De acordo com a Beatriz e Luísa, a criança que tem a oportunidade de passar pelo processo educativo em uma instituição de EI, pode ter experiências relevantes e formativas em cada processo de aprendizagem, desde o fato de aprender a andar, até descobrir o que tem ao seu redor: seja o colega diferente, os animais que vivem na natureza e as regras sociais. Fica claro nas falas que, promover a interação com o mundo social e ampliar as experiências é um importante papel da EI, sendo a “Interação” o segundo eixo estruturador da prática docente, é o que mostra as PCEIs (2016).

Na concepção da Elen, esta etapa da educação consolida o que se deve, de fato, exercer nas práticas pedagógicas, “dar voz e vez para essa criança”:

Eu penso a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, assim o seu papel é dar vez e voz para essa criança que tinha uma história totalmente diferente do passado, tornando-a protagonista da construção do seu conhecimento através da mediação do professor (Elen).

A criança como protagonista na construção do seu conhecimento passa a ser vista como sujeito da sua história, como alguém que tem ideias, pensa, sendo capaz de expressar seu ponto de vista. É neste espaço educativo que a criança passa a ter acesso à cultura e aos diversos conhecimentos oferecidos, por meio das linguagens e sob mediação do professor. De acordo com as DCNEIs (2010) e as PCEIs (2016), as instituições de EI necessitam se organizar para recriar tempos, espaços e condições materiais para consolidarem o seu papel, sendo as crianças integrantes que participam da construção do currículo e da rotina.

Em síntese, percebe-se que a concepção que essas professoras possuem do papel da EI está relacionada à obrigatoriedade da criança de ter acesso à educação, ao direito de serem respeitadas e resguardadas. Ao considerar que a criança é protagonista na construção dos saberes, a escola e a família, por meio de parcerias, devem oferecer condições para juntas ajudarem a criança no processo de desenvolvimento. No processo de ensino, o professor será o principal responsável pela aprendizagem da criança, desenvolvendo habilidades e conhecimentos que deem sustentação às etapas seguintes. Nota-se que o discurso das professoras está alinhado ao discurso oficial. Este fato parece se dever à formação sobre os

conhecimentos específicos da EI, às vezes ofertada pela própria rede de ensino onde as professoras trabalham.

Portanto, de acordo com as falas, o papel da educação infantil é resguardar a infância, protegendo-a por meio de ações que vinculam o cuidar e o educar, promover situações de interação entre os pares, com o conhecimento e com o mundo social. O brincar com intencionalidade educativa também faz parte da aprendizagem, sendo valorizada nessa etapa da educação. Neste processo educativo, a criança é considerada protagonista com direito à voz e à vez e o professor é o mediador que a auxilia no seu desenvolvimento físico, social, cognitivo e afetivo. As oportunidades de aprendizagem que essas crianças terão servirão de base para as etapas posteriores.

5.3.2 O QUE SÃO TRABALHOS EM GRUPOS

Os TGs na escola são considerados como uma estratégia pedagógica, sendo que a organização da turma ocorre por meio de agrupamentos, e as crianças deverão trabalhar em conjunto para alcançarem os mesmos objetivos. A participação de todos é fundamental para a realização de uma atividade que deve ser claramente compreendida pelos integrantes dos grupos (COHEN e LOTAN, 2017).

As professoras ao refletirem sobre o que são os TGs trouxeram em suas falas alguns conceitos acerca deste tema, tais informações fazem parte da categoria Concepção. Fica claro que este tipo de estratégia difere do trabalho individual, portanto, aparecem nas falas o termo “trabalho coletivo” e “da criança no coletivo”, como mostram estes trechos:

É o trabalho coletivo, que é característico da educação infantil, pois usamos diversas possibilidades para promover a interação entre as crianças. Os trabalhos em grupos são um recurso que o professor pode utilizar para os processos de ensino e de aprendizagem (Paula).

Eu penso que o trabalho em grupo tem até alguns vieses, assim sabe, tem um trabalho em grupo da criança no coletivo, de todas as crianças participando com interesses em comuns [...] (Luísa).

É o trabalhar junto, da cumplicidade, do dividir o que nós temos. Nesse momento, um complementa o que eu sei com o que você sabe, cujo objetivo é chegar ao que foi proposto (Laura).

Diante dessas falas, os TGs aparecem como um “recurso” a mais para promover a aprendizagem, em que trabalho coletivo torna-se uma prática comum na EI. Conforme aponta a professora Laura e de acordo com as autoras Cohen e Lotan (2017), em algum momento, será

necessário a ajuda do outro para o grupo conseguir finalizar o trabalho. Nesse entendimento, quatro professoras utilizaram a palavra interação para justificar o que são TGs, considerando como parte fundamental para o trabalho coletivo acontecer. Vejamos alguns comentários a esse respeito:

Promover algo ali de maior interação entre as crianças, de desenvolver uma capacidade das crianças trabalharem em grupo [...] (Beatriz).

[...] na educação infantil, a gente fala muito dessa questão da interação e da troca de experiência. Os trabalhos em grupos são uma estratégia que oferecem uma oportunidade da criança interagir (Elen).

[...] É uma atividade em que ocorre a interação entre as pessoas (Tatiana).

Trabalhos em grupos é uma forma de organizarmos as crianças, proporcionando o aprendizado através da relação com o outro (Bárbara).

Ao considerar os TGs como uma oportunidade para se relacionar com o outro, pode-se proporcionar aprendizagens ao utilizar essa estratégia que é incentivada e valorizada pelos documentos das PCEIs (2016) e pela BNCC (2017). Além de ser uma prática que atende a um dos eixos da proposta pedagógica desses documentos, a interação. De acordo com as PCEIs (2016, p.16) o termo eixo “fundamenta-se na ideia de centralidade e ponto de sustentação, que estes elementos têm nos processos de educar cuidando e cuidar educando”. Como parte importante da discussão, surge assim algumas características dos TGs, apresentadas pelas professoras. Emergiram das falas a necessidade de existir “interação”, sendo os TGs como uma “forma de organizarmos as crianças”, bem como deve haver “ajuda mútua”. É o que mostra o diálogo a seguir:

Bárbara: “[...] agora estive pensando, o que são trabalhos em grupos. Ahhh! Crianças reunidas, participando, interagindo, existirão muitas conversas. Silêncio nessas aulas, é quase impossível acontecer!

Paula: E também, além das crianças estarem no coletivo, o que é bem diferente de uma atividade no individual, os trabalhos em grupos para existir precisam da mobilização de quem está ali reunido.

Elen: Eu penso que, a estrutura das mesas e cadeiras mudam muito a aparência da sala. Apesar da nossa sala não ter carteiras individuais, por ser uma mesa com quatro cadeiras, nem sempre por elas [crianças] estarem juntas ali, significa que estão realizando trabalhos em grupos. Temos que ter cuidado para não confundirmos.

Tatiana: Bem colocado isso.

Elen: E outra, no trabalho individual não há troca de conhecimentos entre as crianças, cada um faz por si só. Nessa proposta que estamos discutindo é bem diferente, deve haver diálogo, trocas de ideias, devendo um ajudar o outro na realização da tarefa.

Nesse diálogo, foi possível perceber que os TGs foram expostos como uma maneira de organizar as crianças no espaço da sala de aula, que difere da organização tradicional com

cadeiras e carteiras enfileiradas. Percebe-se que há uma alteração do modelo tradicional de aula, uma mudança na forma de organizar os móveis da sala, as crianças nos grupos, bem como na forma de mediar o processo educativo e da criança se relacionar com o outro para a realização da atividade proposta. Fica explícito na fala da professora Elen que para ser TGs, a disposição das mesas e das cadeiras não são suficientes, Bárbara também trouxe a ausência do silêncio como outra característica desse tipo de estratégia. Mediante esses dados e após as observações em sala de aula, foi possível elencar o que as autoras Pato (2001) e Idáñez (2004) trazem a respeito deste movimento de comunicação que deve existir entre participantes do grupo e com o mediador (professor). Ou seja, o silêncio na sala de aula é trocado por diálogos e por processos interativos entre os discentes, ocorrendo, então, trocas de ideias.

Quanto ao grupo, este somente conseguirá atingir a tarefa proposta se todos os participantes tiverem compreensão dos objetivos propostos e conseguirem se organizar. Para isso, é necessário que os participantes estejam dispostos a trabalharem no coletivo, e nesse grupo haver cumplicidade para existir a ajuda mútua. Neste sentido, Idáñez (2004) e Cohen e Lotan (2017), apontam que para a tarefa ser realizada e concretizada, os integrantes do grupo precisam uns dos outros para completar a atividade, sozinhos não conseguem fazer todas as partes.

Sendo assim, diante dessas informações coletadas e ao considerar os TGs como uma estratégia pedagógica, tem-se o professor utilizando os TGs para promover a interação, fator imprescindível, característico da EI. Além de favorecer o aprendizado das crianças por meio da troca de conhecimentos, é uma estratégia que pensa na criança no coletivo e no processo de ensino aprendizagem. O conjunto de características evidencia uma prática diferenciada, pois reflete na mudança do espaço educativo, uma vez que a relação se estabelece naquele momento em que as crianças estão ali reunidas. Os trabalhos a serem realizados nos grupos devem estar pautados em interesses em comuns, sendo fundamental a existência de cumplicidade entre os participantes do grupo. É por meio do diálogo que haverá trocas de experiências para que juntas consigam alcançar o(s) objetivo(s) proposto(s) no início da aula.

5.3.3 FUNCIONAMENTO DOS TRABALHOS EM GRUPOS

Dentro da proposta dos autores Gauthier *et al.* (2014), o professor ao explicitar, na fase preparatória, qual estratégia pedagógica utilizar, torna-se necessário por meio dos objetivos de aprendizados definir o que se pretende alcançar no final da aula. Uma vez preparada a aula, o professor iniciará outra etapa, a interação com os alunos, que corresponde ao ensino

propriamente dito. Na análise, um dos elementos importantes para realizar os TGs é definir na etapa do planejamento o que se pretende trabalhar com as crianças, quando realizar os TGs e como organizar os grupos na turma. Foi possível identificar durante a discussão do GF e nas observações em sala de aula algumas estratégias de gestão da classe e de gestão dos aprendizados utilizadas para o funcionamento dos TGs. Esse conjunto de informações geraram a segunda categoria Funcionamento e as seguintes subcategorias: momento pedagógico, critérios e estratégias.

De acordo com os dados, o momento pedagógico (primeira subcategoria) escolhido para realizar os TGs é durante a prática guiada, sendo esta a mais indicada pelo grupo de participantes desta pesquisa. Desse modo, das sete professoras, seis disseram que utilizam os TGs para a prática guiada, quatro fazem uso dos TGs com o objetivo de acompanhar e de orientar de perto o desenvolvimento das crianças na realização das tarefas, cujas habilidades já foram alcançadas pelas crianças, como mostram estes trechos:

[...] utilizo os pequenos grupos para conteúdos já trabalhados, na hora do desenvolvimento mesmo, para a resolução da atividade. É nesse momento que acompanho de perto o processo de desenvolvimento da criança e já faço as intervenções e outros tipos de orientações (Luísa).

Para desenvolver atividades cujas habilidades já foram adquiridas, com elas fazemos registros para o portfólio da turma. Nos grupos, consigo ver como está a compreensão da tarefa proposta e auxílio diretamente nas etapas da tarefa [...] (Elen).

Essa é a hora de executar o que expliquei anteriormente, ficando de olho em como os grupos atuarão e assim vou intercedendo (Bárbara).

[...] realizo os trabalhos em grupos para desenvolver alguma atividade que o conteúdo já foi trabalhado, não para iniciar um assunto. Portanto, é o momento de observar o passo a passo dos grupos e atuo ajudando-os no percurso da atividade proposta (Beatriz).

Nota-se na fala da Beatriz e durante as observações em sala de aula que não se utiliza os TGs para iniciar um assunto e/ou apresentar um novo conteúdo. Colocar em prática as habilidades trabalhadas anteriormente, bem como acompanhar e apoiar cada etapa da realização da tarefa, foram algumas justificativas sobre quando e para quê utilizar os TGs.

Os TGs, de acordo com Laura, são utilizados também para “realizar atividades para retomar algo já trabalhado e para consolidar”, entende-se que o momento pedagógico é a prática guiada porque “as crianças não ficam sozinhas trabalhando nos grupos, eu acompanho o percurso”, disse a professora. Nesse sentido, subentende-se que o termo retomar utilizado, significa que os conteúdos já foram ensinados, mas escolheu-se reaver por meio do uso dos TGs na intenção de verificar a compreensão das crianças conforme a tarefa proposta. Sendo

assim é possível identificar por meio do acompanhamento do professor o que precisa ser lembrado.

De acordo com as professoras Paula e Tatiana, a escolha de qual momento pedagógico utilizar “depende do objetivo da aula”, portanto, Paula não deixou explícito quando utiliza a prática guiada e/ou a prática autônoma. No entanto, Tatiana tem usado a prática guiada para os TGs, mas justifica quando deixa os grupos trabalharem de forma mais autônoma:

Para mim também não tem momento específico, uso os grupos para acompanhar e auxiliar na prática de cada um, mas quando percebo que estão dando conta da atividade, eu deixo eles realizarem as tarefas sozinhos nos grupos, mas não retiro todo o acompanhamento de perto (Tatiana).

Percebe-se que não foi constatado nas falas dessas professoras e nas observações em sala de aula a existência da prática autônoma durante a realização dos TGs. As docentes, apenas, reduziram as medidas de apoio durante a atividade proposta, nesse momento, elas passaram a circular com menos frequência pelos grupos, deixando as crianças resolverem entre si as situações. Passou a observar de longe os grupos, mas sempre orientavam os participantes em questões específicas do passo a passo da tarefa a ser realizada.

Deste modo, de acordo com as falas das professoras e após as observações em sala de aula, considera-se que o momento pedagógico ideal para realizar os TGs com as crianças é na prática guiada, em que os grupos são utilizados para trabalhar com habilidades já desenvolvidas, assim como para retomar e/ou consolidar algum conteúdo. Práticas da utilização dos TGs para introduzir assuntos novos não foram sugeridos pelas participantes desta pesquisa e, durante as observações de campo, não optaram fazer essa escolha. Diante disso, temos a seguinte orientação dos autores Gauthier *et al.* (2014, p.196), a prática guiada é “propícia aos trabalhos em grupos”, é nesta etapa que o professor circula pela sala de aula e busca verificar a qualidade de compreensão dos discentes oferecendo o apoio necessário. Nessa perspectiva, algumas posturas podem-se destacar na prática guiada, tais como: acompanhar de perto os grupos; realizar as intervenções necessárias; auxiliar diretamente cada etapa das tarefas; observar o passo a passo dos grupos e ajudar os grupos a esclarecerem dúvidas.

Com relação aos critérios para a organização dos grupos, segunda subcategoria, estas professoras apresentaram formas diferentes de organizar, ocorrendo variações com relação ao agrupamento (número de crianças por grupo e número de grupos na turma) e nas formas de composição (grupos espontâneos, de indicação, mistos e grupos heterogêneos). Os grupos espontâneos são formados de maneira autônoma pelas crianças, assim a professora permite que escolham em qual grupo desejam participar. Os grupos de indicação são formados conforme a

orientação direta da professora dizendo em qual grupo participarão. Os grupos mistos são compostos por meninos e por meninas. Por fim, os grupos heterogêneos são aqueles compostos por discentes com diferentes aptidões, atitudes e com diferentes níveis de aproveitamento. Os critérios apresentados possuem justificativas que a princípio se relacionam com a gestão da classe. No Quadro 2, tem-se uma primeira organização relacionada ao número de crianças nos grupos, à quantidade de grupos na turma e ao total de crianças na turma.

Quadro 2- Critérios para o agrupamento

Professor	Número de crianças por grupo	Número de grupos na turma	Total de crianças na turma
Beatriz	4	4	16
Elen	4	5	16
Luísa	3 grupos com 4 crianças e um grupão com 8 crianças	4	20
Tatiana	4 ou 5	5	20/25
Bárbara	6	3	18
Laura	-	-	20
Paula	-	-	20

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Para a composição deste agrupamento, as professoras consideraram a quantidade de crianças na última turma trabalhada que corresponde a faixa etária de 4/5 anos.

Conforme exposto no Quadro 2, percebe-se que a quantidade de crianças por grupo e o número de grupos por turma não é regra para a organização dos TGs, ou seja, cada professora teve a liberdade de definir como agrupar, existindo uma variedade nessa forma de organização. Assim, há várias possibilidades que podem ser criadas para a distribuição das crianças, ao considerar o critério quantidade, sendo que cinco professoras citaram a quantidade ideal. É possível identificar nas falas da Beatriz e da Elen as suas preferências:

Eu prefiro grupos menores, quando eu quero dar um direcionamento para o grupo, quatro grupos com quatro crianças, mas as propostas podem ser diferentes (Beatriz).

Quando vou agrupar as crianças, eu organizo os grupos compondo cinco grupos com quatro crianças (Elen).

Na fala da professora Beatriz fica claro que a sugestão apresentada pode ser diferente, no entanto, não é uma quantidade obrigatória, porém considerada como ideal. Com relação à quantidade de crianças por grupos, as opções apresentadas por essas duas professoras corroboram com a orientação dos autores Pato (2001), Gauthier *et al.* (2014) e Cohen e Lotan (2017) que afirmam a necessidade dos grupos serem pequenos, sendo compostos por até cinco alunos para funcionarem.

Para a distribuição das crianças nos grupos, Tatiana e Luísa justificam uma quantidade ideal na sala:

Normalmente aquelas crianças que são mais dedicadas, entram nesses grupos pequenos, com quatro crianças, já aquelas crianças que são mais expansivas, e as que gostam de comandar, elas tendem a entrar em um grupo maior. Costumo trabalhar nessa mesona com umas oito crianças, e aquelas outras que são mais dedicadas a fazerem de pouquinho a pouquinho tendem a entrar em um grupo menor, com quatro crianças. Então é assim, por mais que seja a mesma atividade, normalmente eu tenho essa divisória dentro de sala, de trabalhar com essa organização, sendo quatro grupos nas salas. Eu não faço escolhas das crianças, elas que se agrupam [...] (Luísa).

Surge assim, o conhecimento de outro tipo de organização dos grupos na turma, nomeada pela professora Luísa de grupão (composto por oito crianças) e grupos menores compostos por quatro crianças. É importante pontuar que esta professora conhece o perfil dessas crianças, perfil o qual foi o fator que influenciou nesse tipo de organização. Em seguida, a escolha de como organizar as crianças é justificada pela importância de pensar numa proposta que facilite o trabalho do professor durante o acompanhamento dos TGs.

Para facilitar o trabalho de acompanhamento, eu penso em organizar uma quantidade, e necessariamente ter quatro a cinco crianças em um grupo. Assim não coloco mais de cinco grupos em uma turma. Pois os grupos grandes, ficam mais complicado de acompanhar o processo de desenvolvimento da tarefa (Tatiana).

Em contrapartida, uma professora apresentou uma proposta de organização diferente das demais, utilizando-se da estratégia de tarefas distintas para cada grupo. Desta maneira, “[...] é a criança que vai escolher em qual grupo participar e qual atividade deseja realizar. Eu dividi a turma com três grupos com seis crianças, sendo que, cada mesa eu propus uma atividade diferente [...]”. A seguir, o relato para explicar esse tipo de organização:

[...] Eu coloco nos grupos de interesse, sendo, um grupo do esporte com a bola, outro de estudar um tema específico e outro para quem está interessado em cantar. Então, eu acompanho mais de perto o grupo que deseja fazer a atividade sobre um tema específico. Nos outros dois grupos, também são monitorados e os auxilio também. No final da aula, todas as crianças precisam passas por esses três grupos (Bárbara).

A proposta apresentada por essa professora, se refere aos grupos diversificados, nos quais cada grupo exercerá uma atividade diferente dos demais grupos. Aparentemente, não há relação em comum das tarefas propostas, a intenção maior é que no final da aula todas as crianças tenham passado por todos os grupos. Porém, haverá um grupo específico em que a criança participará e receberá uma orientação diferenciada, que se trata do grupo para “estudar um tema específico”. Para este tipo de sugestão, é preciso atentar-se para que a preocupação da aula não seja apenas em dar conta da gestão da classe, mas que os objetivos de aprendizados sejam trabalhados para todas as crianças da turma. Como foram sugeridas atividades diferentes em cada grupo, é preciso “cuidar” de cada percurso da aula para que os grupos não se percam nas tarefas propostas, tal análise é recomendada, também, para os demais tipos de grupos formados.

Das sete professoras, apenas Laura e Paula não apresentaram uma quantidade ideal de crianças por grupo, uma vez que a quantidade variou de acordo com a proposta da atividade a ser realizada, ou a partir dos interesses das crianças, como descrito abaixo:

É, depende da proposta, se eu propus começar as atividades em grupos ouvindo as crianças, aí é escolha da criança, eu não me dou o direito de intervir. Claro que as intervenções que foram comentadas anteriormente, de integridade física, essas sempre acontecem, eu não estou desconsiderando-as. Então, se a minha proposta é escutar a criança, é fazer a vontade da criança, não tem número e nem quantidade. Em situações de jogos que determinam uma quantidade ideal, será verificada a regra (Laura).

[...] eu prefiro não determinar a quantidade de crianças por grupos, deixo elas escolherem [...]. Então, não tem uma quantidade específica de crianças por grupo (Paula).

Com relação ao número de crianças por grupo e de número de grupos na turma, ocorreram algumas variações nessa organização, entretanto, não excedeu a quantidade de cinco integrantes por grupo, sugeridos pelos autores Pato (2001), Gauthier *et al.* (2014) e Cohen e Lotan (2017). Esta quantidade sugerida pelos autores foi pensando na formação de um grupo mais coeso e funcional, pois na prática, conforme orienta a autora Pato (2001), grupos com mais de cinco participantes começam a subdividir. Somente uma professora trouxe uma proposta de organização diferente com um grupo composto por oito crianças.

No que se refere ao número de grupos por turma, Pato (2001) indica como ideal não ultrapassar seis por turma, isto porque, a professora precisa conseguir acompanhá-los. Numa turma com poucos grupos é possível oferecer apoio com mais frequência, caso contrário, uma aula com muitos grupos, tornaria escasso o trabalho de acompanhamento dessa professora, podendo perder o controle do que ocorre em cada grupo.

Prosseguindo com a análise de organização da turma para o trabalho coletivo, outro dado coletado se relaciona às formas de composição dos grupos, sendo que, foi possível identificar a formação de grupos espontâneos, de grupos de indicação, de grupos mistos e de grupos heterogêneos. Das sete professoras participantes da pesquisa, cinco delas prezam pela flexibilidade e pela liberdade das crianças escolherem em qual grupo desejam participar, essa forma de composição se refere aos grupos espontâneos. Como mostra Beatriz, oferecer às crianças oportunidade para realizarem escolhas é “[...] uma questão fundamental” devendo deixar que “as próprias crianças se organizem nesse agrupamento”. Com essa mesma intenção, Elen relatou a preferência em deixar as crianças fazerem as suas próprias escolhas, assim relatou: “eu deixei livre as crianças escolherem em qual grupo participar”. Em acordo com essas professoras, Tatiana usou o próprio exemplo de quando era estudante para justificar esse momento:

Por exemplo, eu não tenho esse negócio de falar, fulano, fulano, sente-se nessa mesinha. Eles escolhem aonde vão se sentar. Eu acho que, o mais gostoso é sentar onde você está a fim [...] Então, eles têm essa liberdade de chegar e escolher próximo de quem vão sentar e de qual mesinha vai sentar. [...] Eu lembro que quando eu estudava, eu queria tanto sentar às vezes próximo de quem eu tinha afinidade, e não sentava porque a professora não deixava (Tatiana).

Diante da fala acima, o posicionamento da professora é influenciado pela vivência pessoal, ou seja, algumas posturas durante a prática docente são reflexos das experiências adquiridas que antecederam a vida profissional. A autonomia profissional dessas professoras, permite que elas façam escolhas baseadas também nas suas práticas, Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (2006) apresentam esta fonte de conhecimento como “saberes experienciais.” Esses saberes são produzidos por meio de vivências específicas adquiridas no individual e na convivência com outras pessoas. Por isso a professora Tatiana trouxe um exemplo concreto que poderá interferir nas suas decisões quando for pensar na formação de grupos espontâneos.

A questão da espontaneidade para a formação dos grupos dependerá, ainda, da intencionalidade da aula, como demonstram Luísa e Beatriz:

[...] quando escolho trabalhar em grupos, eu penso na prática docente e como organizar o ambiente. Por exemplo, para a pintura livre, se quero desenvolver a autonomia das crianças para tomarem decisões, enquanto eu separo a materialidade e organizo os espaços, e eles mesmos se organizam nos grupos.

Neste sentido, Beatriz se manifesta dizendo:

[...] eu fiz propostas diferentes de agrupamento, que eu acredito que a intencionalidade é que faz com que você construa ali a ideia do agrupamento né! [...] então, se a minha intenção ali é fazer momento de escuta, se eu quero que eles tenham autonomia durante todo o processo da aula, eu deixo eles escolherem em qual grupo participar.

Conforme os relatos dessas duas professoras, o tipo de atividade a ser realizada, bem como a intencionalidade educativa, influenciará na forma de composição de um grupo, neste caso elas fazem referência aos grupos espontâneos. A intencionalidade educativa é um critério para que a professora defina como organizar os grupos na turma, tendo em vista esta informação, apresenta-se uma nota do diário de campo que remete a esse tipo de organização:

As crianças da turma de 5/6 anos tiveram a oportunidade de escolherem em qual grupo participar, portanto, trabalhou-se com a intenção de incentivá-las a terem autonomia e aprenderem a conviver com o grupo escolhido. Após os grupos organizados, a professora não trocou nenhuma criança de lugar, mesmo percebendo que haviam crianças com comportamentos indesejáveis. (Diário de Campo).

Diante desta nota do Diário de Campo, a aula havia começado no momento de agrupamento, com a intenção de deixar as crianças escolherem em qual grupo desejavam participar. Esse momento vai ao encontro do que afirmam Kaye e Rogers (1981) e as PCEIs (2016), pois as crianças precisam vivenciar situações nas quais possam fazer escolhas e lidar com as diferenças encontradas, aprendendo a conviver e a resolver as situações divergentes. Isso mostra que a maneira pela qual os grupos serão organizados, dependerá do objetivo que o professor deseja que os educandos alcancem. O que caracteriza o tipo de grupos espontâneos é a autonomia dada para a turma para escolher em qual grupo deseja participar. Outro trecho que demonstra esse momento da aula:

Hoje a nossa aula será uma atividade com trabalhos em grupos, cada mesa possui um jogo diferente, então cada um de vocês deverá escolher em qual grupo deseja participar. (Diário de Campo).

Escolher deixar as crianças se agruparem é considerar que elas são sujeitos que possuem preferências e argumentos para justificarem as suas escolhas. “É a criança que vai escolher em qual grupo participar”, aponta Bárbara. Nessa mesma opinião Laura afirma que

“as crianças, elas que se agrupam. Deixar as crianças fazerem escolhas nesse momento é entender que elas também têm opiniões sobre o lugar que desejam sentar e com quem [...]”.

Os dados trouxeram informações que os grupos espontâneos são valorizados pelas professoras diante da necessidade de incentivar a autonomia das crianças. Assim, utiliza-se esse momento para desenvolver habilidades que contribuam para os educandos aprenderem a fazer escolhas, a conviver com o outro e a pensar antes de se tomar uma decisão. A quantidade de crianças por turma (16 a 20 crianças) com a faixa etária de 4/5 anos, pode ser um fator que contribua para a utilização dessa forma de composição, talvez para turmas com mais de 20 crianças os grupos espontâneos não sejam tão indicados.

Deste modo, ao identificar os tipos de grupos apontados pelas professoras, a pesquisa acaba por gerar uma tipologia de grupos denominada de indicação. No decorrer da análise, verificou-se que ao realizar os TGs, o professor precisa coordenar o funcionamento da turma e dos grupos. No intuito de trazer uma harmonia entre estes e, conforme a demanda de algumas crianças, surgiram nas falas e foi percebido durante as observações os grupos de indicação. Esse tipo de composição identificada se manifestou mediante as experiências nas aulas com os TGs, portanto, nos grupos de indicação, a professora é a pessoa responsável em agrupar as crianças conforme as demandas necessárias. Os motivos identificados para a formação desse tipo de grupo são: situações relacionadas à dificuldade de interação entre algumas crianças; a necessidade de trazer equilíbrio na distribuição de meninos e de meninas nos grupos, bem como deixar no mesmo grupo a criança com perfil de líder e a criança que demonstra timidez.

Os dados trouxeram alguns casos específicos em que as professoras participantes desta pesquisa, para exercerem o controle da turma, solicitaram a algumas crianças trocarem de lugar. Este fato foi necessário para trazer equilíbrio relacionado aos comportamentos indesejáveis entre os membros do grupo, uma vez que se conhecia o perfil das crianças dessa turma devido às experiências anteriores com o uso dos TGs. Desta maneira, mediante as necessidades de cada criança, as professoras apresentaram justificativas pela escolha do uso dos grupos de indicação, como pode ser demonstrado em suas falas:

[...] Hoje você não vai poder ficar do lado da sua colega porque vocês não estão dando conta de ficarem juntos nesse momento. Então, vamos ficar ali com outro colega porque você vai ter uma oportunidade de conhecer o outro [...]. Em um dia que tenham muitos conflitos, você tem que intervir e pensar em propor uma troca de grupo com a criança (Paula).

[...] eu penso em dosar, dar uma equilibrada menino e menina, porque tende muito nas brincadeiras as meninas ficarem com as meninas. Opto por colocar também aquele menino mais tímido com aquele que tem muito espírito de liderança. A gente tenta equilibrar nessas questões na hora de organizar (Tatiana).

[...] mas quando existe aquela coisa de que o fulano só fica junto de ciclano o tempo todo e aquele outro atrapalhando, aí eu faço intervenções de falar: ah, hoje você vai sentar ali por causa disso e disso, mas normalmente eu os deixo escolherem (Luísa).

Durante as observações, as trocas de crianças nos grupos, também, ocorreram no momento de desenvolvimento dos TGs. A professora Beatriz justificou uma troca dizendo: “[...] estou fazendo essa troca para haver um equilíbrio entre as crianças, pois algumas dão mais trabalho com relação ao comportamento”. De acordo com Cohen e Lotan (2017), durante a fase de adaptação, os conflitos poderão ocorrer nos grupos com mais frequência. Diante disso, as professoras Paula e Luísa criaram estratégias para evitar comportamentos indesejáveis. Os relatos evidenciam a preocupação das professoras com a gestão da classe. Já a professora Tatiana se mantém atenta à questão de gênero, buscando equilibrar nos grupos a quantidade de meninos e meninas (grupos mistos), assim como colocar no mesmo grupo uma criança que demonstra timidez durante a realização dos TGs com outra criança com perfil de líder.

Neste sentido, por meio dos grupos de indicação, pode-se então formar grupos heterogêneos, pois percebe-se que as professoras distribuíram nos grupos crianças com perfis diferentes, por exemplo, aptidões e atitudes. Não ficou explícito nas falas se há crianças no mesmo grupo com níveis diferentes de aproveitamento, porém, foi percebido durante as observações que aquelas com algum tipo de dificuldade de compreensão foram ajudadas por outras crianças do mesmo grupo. Desta maneira, de acordo com Pato (2001, p.27), nos grupos heterogêneos todos se beneficiam, “o ensino mútuo tem papel relevante nestas circunstâncias: mais eficaz do que a explicação do adulto”. Diante desse tipo de organização, acredita-se que essas professoras se preocuparam com a gestão dos aprendizados, pois a criança pode melhorar o seu desempenho com a ajuda do outro. Com isso, a criança ao perceber a dificuldade de um membro de um grupo, demonstra-se apta para ajudar.

Nesta perspectiva, quando a criança percebe que pode e deve ajudar os membros do seu grupo é porque ela está desenvolvendo a capacidade de cooperar. De acordo com Laura, para o bom funcionamento dos grupos, as crianças precisam “entender como funciona a dinâmica grupal, compreender que para conseguir realizar a tarefa proposta o grupo precisa estar alinhado na comunicação [ou seja, usar do diálogo para se comunicar, entrar num consenso], conseguir realizar ajuda mútua, bem como entender que deve existir interesses em comum”. A partir dessa fala, surge o seguinte diálogo:

Elen: [...] na atividade de confecção do mural, eles irão pintar o que eles quiserem, e eles vão recortar da maneira deles, se sair grande vai ser colado assim mesmo, as crianças se organizarão para isso.

Luísa: E a colagem não depende do recorte?

Elen: Um grupo vai recortar.

Luísa: Então, ela depende se o outro vai colar. Então, um grupo tem que terminar primeiro o recorte, para o outro grupo poder trabalhar.

Elen: Mas, aí as outras crianças vão buscando...

Luísa: Entendi.

Elen: Uma criança vai recortar, a outra vai buscar as imagens e a outra vai colar.

Luísa: Para o mural ficar pronto todos deverão um ajudar o outro, sendo que, as tarefas podem ser distribuídas entre elas e ao mesmo tempo um depende do outro.

Diante destas falas, percebe-se que para os TGs funcionarem não depende apenas da organização do espaço físico da sala de aula, há, ainda, fatores relacionados à comunicação entre os membros do grupo, à distribuição das tarefas e com à relação de dependência para que juntos consigam realizar a confecção do mural. Por outro lado, demanda da professora um planejamento de todas as etapas da aula, bem como, conhecimento, controle da turma e foco no objetivo que se pretende alcançar.

No que se refere ao comportamento de algumas crianças, percebe-se que, realizar TGs pode gerar naturalmente algum tipo de resistência entre algumas crianças para trabalharem em cooperação e/ou compartilharem objetos, conforme aponta também Idáñez (2004) tal situação é percebida durante as observações. Logo, para evitar algumas eventualidades relacionadas aos critérios para a formação dos grupos, Pato (2001, p.33) sugere que “nos primeiros tempos de trabalho (às vezes durante todo o ano letivo), é aconselhável que se mantenham os lugares e, em certos casos, que seja o professor que indique a sua distribuição.”

Desse modo, as trocas de posição de um indivíduo retratadas pelas professoras, bem como observadas durante as aulas, estão de acordo com o que a autora Pato (2001) orienta realizar quando necessário. Para tanto, ao considerar que, essas crianças estão na fase egocêntrica, além disso estão aprendendo a cumprir algumas regras necessárias para conviver em harmonia, esses desentendimentos acontecerão com frequência. Então, temos uma situação geradora de desafio, pois subtende-se que a criança precisa ter conhecimento de como trabalhar em grupo, entendendo seu funcionamento e a tarefa a ser realizada. Implementar os TGs demanda da turma habilidades relacionadas a trabalhar junto, a saber compartilhar e a dialogar, habilidades essas que estão em processo de desenvolvimento nas crianças com a faixa etária de 4 a 6 anos de idade.

Tendo em vista a necessidade de haver uma organização interna nos grupos, assim como oportunizar um ambiente adequado para desenvolver as atividades, durante as discussões do GF e nas aulas observadas, foi possível identificar algumas estratégias (terceira subcategoria) utilizadas para o funcionamento dos TGs. Tais estratégias estão relacionadas à interação que o professor usa para garantir a gestão da classe e a gestão dos aprendizados. Com

base nos trabalhos de Gauthier *et al.* (2014), decidiu-se mostrar primeiro as estratégias de gestão da classe e, em seguida, as estratégias de gestão dos aprendizados. Essa “separação” foi feita para uma melhor exposição do que foi coletado, sendo importante ressaltar que na prática docente a gestão da classe e a gestão dos aprendizados são inseparáveis.

Deste modo, para a gestão da classe identificou-se ações como separar a materialidade com antecedência; planejar a organização dos grupos e da sala; estabelecer os combinados na abertura da aula; utilizar músicas para retomar a atenção das crianças e oferecer ajuda quando perceber alguma dificuldade de interação. Ademais, para a gestão dos aprendizados emergiram estratégias como: realizar perguntas para ativar os conhecimentos prévios das crianças; verificar o nível de compreensão durante a prática guiada e apresentar os objetivos de aprendizados; iniciar as tarefas do mais simples para o mais complexo; estabelecer comunicação entre professor-criança e criança-criança e utilizar a roda coletiva para o encerramento da aula.

De acordo com Paula, na etapa do planejamento, é preciso “separar a materialidade antes de iniciar a aula” e para Luísa, cabe ao professor “planejar a organização dos grupos e da sala” com antecedência. Para isso, dentro da sua rotina escolar o professor precisa ter um tempo para esse momento, pois a sua dedicação influenciará no retorno dos discentes. Sendo assim, nas observações, é notório por meio das afeições demonstradas nos rostos das crianças que elas também percebem quando o professor prepara a aula. Ao chegarem na sala de aula, o interesse foi despertado em ver o espaço físico organizado e com a materialidade disponibilizada. Para demonstrar a importância de preparar a aula com antecedência, segue a descrição de um episódio observado:

As crianças após retornarem do parque entraram na sala, pararam perto da porta ao perceberem que as mesas estavam organizadas de forma diferente do que haviam deixado. Tampinhas e folhas A4, lápis de cor foram colocados em cima de cada mesa, na prateleira mais baixa, estava disponível colas, tesouras, lápis de cor, borrachas e apontadores. Ficou nítido que haviam gostado do que estavam vendo, assim esperaram a professora passar a orientação demonstrando empolgação para a aula preparada. (Diário de Campo).

Diante do episódio descrito, no decorrer dessa aula, ficou evidente que manter os materiais de fácil acesso para as crianças, evitou que a professora fosse interrompida durante o apoio aos grupos, assim a criança teve autonomia para buscar o material que fosse preciso. Na compreensão de Gauthier *et al.* (2013) e Cohen e Lotan (2017), preparar o material e o ambiente físico fazem parte do planejamento, devendo o professor verificar se todos os materiais estão em bom estado e se as quantidades são suficientes conforme a atividade proposta. Os autores,

também, orientam deixá-los de fácil acesso para evitar correria e, talvez, influenciar em “consequentes distrações”.

Por conseguinte, a apresentação dos combinados, antes de realizar os TGs, contribuiu para as crianças compreenderem como deveriam se comportar diante de determinadas situações. Para algumas crianças específicas, durante a prática guiada, foi necessário retomar o combinado, a seguir um exemplo dessa situação:

A professora percebeu que duas crianças estavam com comportamentos que atrapalhavam o desempenho do próprio grupo, portanto, fez uma intervenção direta dizendo: “peço que vocês dois durante o percurso da caixa até a figura geométrica não se joguem no chão para derrubar o colega [...]”, a professora continuou informando que tal postura não era a regra do jogo. No final da orientação perguntou: “entenderam?”, “qual foi o nosso combinado mesmo?”. (Diário de Campo).

Quanto aos combinados da turma, Gauthier *et al.* (2014) e as PCEIs (2016) sugerem apresentar as regras ao iniciar uma aula e retomá-las sempre que necessário. Já para Cohen e Lotan (2017), as regras são como uma ferramenta prática para a sala de aula, pois é nas experiências que os alunos irão internalizar os comportamentos desejados, diminuindo o controle do professor. Dessa forma, as crianças ao demonstrarem mais autonomia começarão a tomar decisões relacionadas às etapas da tarefa e a resolver entre si algumas situações que contrariam os combinados propostos durante a aula, contribuindo, assim, para um melhor funcionamento do grupo.

Outra estratégia identificada refere-se a algumas frases utilizadas para captar a atenção das crianças durante a abertura da aula. Logo, descrevo alguns exemplos:

Atenção turma, vamos dar início a nossa aula! (Bárbara)
Turma, tudo bem? Darei início a explicação do que vamos fazer agora. (Bárbara)
Então, preciso da atenção de todos. (Beatriz)
Prestem atenção no que vou dizer agora! (Beatriz)
Vejam bem, darei início a explicação (Beatriz).
 (Diário de Campo)

O contato inicial que as professoras realizaram para obter a atenção da turma é fundamental, pois como foi percebido durante as observações, as docentes ao entrarem na sala de aula e/ou mudar de atividade, costumavam encontrar a turma mais agitada, em meio a muitas conversas. Para Gauthier *et al.* (2014), obter atenção dos discentes no momento de abertura da aula parece ser um momento “supérfluo”, no entanto, caso uma aula inicie com os alunos desatentos, eles não saberão o que foi orientado pelo professor. Com isso, as chances de necessitarem de novas explicações aumentam.

Quanto ao estabelecimento de uma rotina, outra estratégia de gestão da classe surge no momento em que a professora informa o que fazer após o término da tarefa. Assim, evita-se a dispersão das crianças, e o grupo que termina primeiro a atividade não atrapalha aqueles que, ainda, estão desenvolvendo o que foi proposto. Eis um registro desse momento:

Primeiro a professora pediu às crianças para fazerem uma roda coletiva. Logo, informou alguns combinados e orientou a turma sobre o que fazer após o término da tarefa: “o grupo que for terminando a atividade deve organizar a sua mesa e esperar a próxima orientação da professora”. Seguiu informando, que todos os grupos que tiverem terminado, finalizariam a aula novamente com a roda coletiva. (Diário de Campo).

De acordo com as PCEIs (2016), a rotina é um elemento importante na EI, pois com ela as crianças se sentem mais seguras no ambiente escolar, conseguindo acompanhar os percursos definidos na aula. Sendo assim, durante as observações realizadas nas turmas é comum entrar na sala de aula e encontrar alguns registros no quadro assinalando o que acontecerá naquele dia.

Prosseguindo a análise, para retomar a atenção da turma, durante a prática guiada foi utilizada como estratégia trechos de uma música, contribuindo para as professoras darem seguimento à aula, conforme o planejado. Os seguintes trechos são: “costura, costura e fechou”, “enrola, enrola, até virar uma bola, estica, estica, um, dois e três”. Nota-se que esse tipo de estratégia pode ser considerada algo específico da EI, porque é comum se utilizar de sons, de movimentos corporais e de objetos para chamar a atenção da turma com mais facilidade, nesse momento há várias linguagens.

Outro evento observado se refere à postura das professoras para oferecerem ajuda quando percebem alguma dificuldade de interação entre os membros do grupo. Tal estratégia, também, pode ser considerada como uma conduta específica da EI, assim descreve-se o evento por meio do registro do Diário de Campo para a compreensão do dado coletado.

A professora se colocou no mesmo nível de uma criança em um grupo, ou seja, abaixou para ficar na mesma altura dela, e assim realizou as seguintes perguntas: “o que está acontecendo para você atrapalhar o grupo desse jeito, posso te ajudar? Percebi que vocês estão com dificuldade para distribuírem as peças igualmente para os colegas, posso ajudar?”. A postura calma se construiu, encorajando as crianças a se expressarem sobre o que estava acontecendo, que aproveitaram o momento para falar de suas dificuldades durante a realização da tarefa proposta. (Diário de Campo).

A postura observada se reporta ao que Idáñez (2004) apresenta como necessário para estabelecer uma comunicação amigável, tanto entre professor-criança quanto entre criança-criança. Pude observar durante as aulas que a atenção dada aos grupos, a forma como as

professoras escutam os integrantes dos grupos e realizam as intervenções se tornam um incentivo para as crianças repetirem as suas posturas. Com isso, seja corporal ou verbal, a comunicação é um elemento necessário numa aula e, em específico, durante a realização dos TGs.

No que diz respeito às estratégias utilizadas para a gestão dos aprendizados, os dados coletados apontam que, durante a abertura da aula é comum utilizar recursos como perguntas e respostas orais para explicar os objetivos da aula, ativar o conhecimento prévio das crianças e verificar seu nível de compreensão do conteúdo. Para estabelecer a comunicação entre professor-criança foram utilizadas estratégias de se posicionar na mesma altura da criança, de propor tarefas do mais simples para o mais complexo, já para encerrar a aula, foram feitas rodas coletivas.

Na abertura da aula, a professora Tatiana menciona que “antes de dar início aos trabalhos em grupos, é preciso explicar com clareza o que se deseja que a turma realize”. Nesse sentido, acrescentou-se que, por várias vezes, “utilizou-se de desenhos no quadro e do próprio material para explicar o percurso da tarefa”. Desta maneira, é fundamental que a turma entenda qual é o objetivo da aula, pois a forma como é apresentado influenciará na motivação para fazer a tarefa. Para Cohen e Lotan (2017, p.3) “em geral, os alunos não interessados nas atividades de sala de aula são aqueles que não entendem as tarefas”, assim cabe ao professor ficar atento para identificar quais são essas crianças. Diante dessa situação, as professoras recorreram a estratégias de perguntas e de respostas orais, como mostra o exemplo abaixo:

Professora Bárbara: Qual será o critério utilizado para você distribuir as peças aos colegas da mesa?

Criança: Distribuir uma peça de cada vez para cada criança. No final todo mundo recebe igual. (Diário de Campo).

Na etapa da prática guiada, as professoras realizam perguntas para algumas crianças específicas, conforme o exemplo acima e, às vezes, as perguntas são direcionadas à turma inteira. Conforme as respostas, as duas professoras observadas tinham o costume de se posicionar no mesmo nível da criança, esse tipo de postura foi utilizada para ajudar e para acompanhar o processo de aprendizagem da criança. Veja uma situação para ilustrar:

Professora: Oi! Percebi que você está com dificuldade de colaborar no momento de separar as peças por cores iguais. Vou te auxiliar.

Criança: É porque eu quero fazer sozinho, mas a colega não quer deixar eu contar as peças.

A professora nesse momento propôs a essa criança como solução que, ao invés de misturar as peças que o grupo organizou, fosse oferecida uma ajuda para realizar a

contagem das peças. Para isso, eles precisariam se organizar e distribuir as tarefas nos grupos.

Professora: *A ideia é você ajudar o grupo e conversar para entrar em um consenso.*

Criança: *Ah tá! Vou tentar.* (Diário de Campo)

É interessante que, durante as observações, mesmo percebendo que a criança compreendeu a proposta, houve o acompanhamento da professora na intenção de verificar como a criança e o grupo construíram determinado raciocínio para alcançar o objetivo proposto. Desse modo, a estratégia de perguntas-respostas também foi utilizada para ativar o conhecimento prévio da turma no momento de abertura da aula, como mostra este exemplo: “[...] essa é uma atividade conhecida por vocês, quem lembra?”. Outras perguntas foram feitas no momento pedagógico da prática guiada: “para os grupos separarem as tampinhas devem estabelecer um critério de separação, seja no tamanho, na cor ou no formato. Qual critério foi solicitado?”, “como fazer para saber qual é o critério mais indicado?”. Para esse momento, ao fazer as perguntas e solicitar as respostas, dava-se um tempo para as crianças pensarem e responderem, logo, mostrava-se como poderiam chegar no objetivo da aula. Para Gauthier *et al.* (2014), essa estratégia para verificar a compreensão dos discentes deve ocorrer em cada etapa da aula, sendo que, ao longo da prática guiada, o questionamento deve existir com frequência. Pois, será nesse momento que será possível saber qual medida de apoio é preciso incluir ou retirar durante a aula.

Durante as observações, percebe-se, ainda, que as crianças se sentiram motivadas para realizar a atividade mediante a postura afetiva e solidária das professoras. Isto mostra o que Gauthier *et al.* (1998) e Idáñez (2004) associam à influência que o professor causa no estabelecimento do comportamento dos discentes durante o percurso da aula. Pode-se inferir que, quando as crianças percebem que a professora está disposta a ajudar, cria-se um clima agradável e o conjunto de decisões realizadas ao longo do percurso da prática docente (intervenção, mediação e comunicação) favorecem o alcance do objetivo de aprendizado estabelecido. De acordo com Idáñez (2004), a comunicação é um elemento decisivo para a realização dos TGs, sendo necessário existir durante todo o percurso da aula. A maneira como ocorreram as comunicações evidencia o tipo de vínculo estabelecido no momento. Por isso, torna-se importante a adoção de práticas que ensinem as crianças, por meio das linguagens existentes na EI, a se escutarem e a se expressarem de diversas formas.

A outra estratégia referente à gestão dos aprendizados está relacionada ao nível de dificuldade das atividades propostas nos grupos, as duas professoras observadas optaram em começar as tarefas do mais fácil para o mais difícil. Na medida em que os grupos superam a

proposta solicitada no início da aula, o grau de dificuldade aumentava, por exemplo, para as atividades de linguagem matemática. Tal prática é sugerida pelos autores Gauthier *et al.* (2014), pois entende-se que o estudante precisa passar por um processo de sucessivas fases durante o ensino e a aprendizagem.

Quanto à estratégia para o encerramento da aula, as professoras observadas utilizaram em algumas aulas a roda coletiva. Esse momento aconteceu com a intenção de dar voz às crianças, trocar experiências com a turma durante as atividades em grupos e falar sobre o que aprenderam. Nessa etapa, as professoras tiveram um *feedback* da turma, em que foram pontuados alguns aspectos que precisavam ser melhorados durante os TGs, assim como os avanços percebidos.

Em suma, quando se trata de realizar os TGs, autores como Castro e Ricardo (1998) e Cohen e Lotan (2017) orientam que fazem parte do processo definir como serão organizados os grupos e quais elementos serão necessários para o funcionamento dos grupos. Os dados trouxeram informações em que o momento pedagógico recomendado é a prática guiada, pois, assim, poderá utilizar atividades nas quais os conteúdos já foram trabalhados, isto é, usa-se para retomar e consolidar. Não houve situações de uso para apresentar algum conteúdo.

Os critérios de agrupamento e as formas de composição dos grupos, a princípio, estavam voltados para a gestão da classe. Diante das discussões e das observações, acredita-se que há momentos em que essa organização está relacionada, de igual modo, à gestão dos aprendizados, logo, dependerá dos objetivos de aprendizados estabelecidos.

As estratégias identificadas estão relacionadas a diversas etapas de uma aula, cuja intenção das professoras é atribuir uma direção ao processo de aprendizado. As estratégias de gestão da classe e da gestão dos aprendizados precisam estar aliados com o planejamento, sendo assim, na gestão da classe deve haver uma organização dos espaços; definição de qual materialidade utilizar; como captar a atenção da turma; saber como intervir diante de um conflito e estabelecer uma rotina durante a aula.

Já as estratégias de gestão dos aprendizados ocorreram com a intenção de auxiliar a criança para entender a proposta da aula e com isso alcançarem a aprendizagem. Dessa maneira, foram utilizados recursos para explicar o objetivo da aula, realizou-se perguntas-respostas para ativar o conhecimento prévio e para verificar a compreensão da criança. A comunicação estabelecida durante a mediação contribuiu para motivar o aluno na realização da tarefa, e a roda coletiva para o encerramento da aula foi outra estratégia utilizada para a professora ter um retorno do aprendizado das crianças, bem como, foi um momento que todos puderam avaliar a

aula. Ao analisar esses dados, percebe-se que as estratégias aqui apresentadas foram específicas do que foi vivenciado nas aulas observadas e nas discussões do GF.

5.3.4 FUNÇÕES DOS PROFESSORES

De acordo com Pato (2001), Idáñez (2004) e Cohen e Lotan (2017), ao escolher realizar os TGs, o professor desempenha diversas funções. Nesta perspectiva, surge a categoria Funções dos Professores. Na medida em que as integrantes do GF começaram a inserir algumas informações acerca desse assunto, para ser possível coletar mais dados, foi incluído na discussão a seguinte pergunta: durante a realização dos trabalhos em grupos, quais funções vocês desempenham? No decorrer da leitura da transcrição do GF, percebe-se uma frequência de palavras em torno de um verbo que indicava as ações dessas professoras. De acordo com as falas e com as observações, em sala de aula, apresentam-se as funções desempenhadas pelas professoras durante a realização dos TGs com as crianças.

Das palavras que surgiram durante a discussão, cinco se destacaram com maior frequência, na seguinte ordem: mediar (25 vezes); interagir (18 vezes); observar (16 vezes); escutar e intervir (15 vezes). Ao longo da discussão, pode-se perceber que essas são as principais funções que as professoras assumem quando utilizam os TGs com as crianças de 4 a 6 anos de idade. Em seguida tem-se: cuidar (5 vezes); resguardar e estimular (3 vezes); educar (2 vezes); motivar e incentivar (1 vez) e instruir (1 vez). As funções retomar, demonstrar e corrigir foram identificadas durante as observações em sala de aula. É necessário destacar que, a frequência apresentada a seguir, não significa que uma função se torne mais importante do que a outra, mas que todas são fundamentais no percurso de uma aula no uso dessa estratégia pedagógica, sendo as mais reconhecidas pelas professoras. Nesse sentido, por meio das falas, analisou-se as concepções das professoras frente a cada função apresentada, dessa maneira, decidiu-se ilustrar as palavras que tiveram maior incidência, por meio da nuvem de palavras.

Imagem 1 – Nuvem de palavras que representam as funções do professor



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados, destacou-se com maior frequência (25 vezes) a função de mediar. Como revelam as falas abaixo:

O papel do professor, sempre de mediador (Elen).
[...] a gente tem tendência mesmo de mediar (Tatiana).
[...] ser um mediador nos grupos e ou para um membro do grupo (Laura).
De estar observando, de estar atento às relações e estar fazendo as mediações pertinentes [...] (Paula).

A mediação anteriormente apontada pelas professoras, refere-se à relação de comunicação/ação que se estabelece entre professor e criança nesse percurso. De acordo com Beatriz “a função do professor será de mediar o que deverá ser feito e acompanhar todo o processo da tarefa que as crianças realizarão”. Para compreender como ocorre a mediação durante a realização dos TGs, Bárbara cita um exemplo:

[...] eles querem fazer da forma deles, e, às vezes, não querem fazer como é o jogo mesmo. Aí eles pedem a mediação do professor. Ah professor, ele não sabe jogar! Ele não sabe brincar! Então, se eu coloquei como um desafio, porque a gente enquanto adulto no grupo, a gente tem um bom senso, eles são egocêntricos ainda. Então, eles brigam, eles querem fazer da forma deles, né!? E acaba tendo um conflito ali, e a gente tem que mediar, eles pedem a nossa intervenção, não só com relação ao

percurso da tarefa a ser realizada, como para ajudá-los a solucionarem conflitos (Bárbara).

No fato descrito acima, as crianças solicitaram o auxílio da professora, observa-se duas situações que demandaram sua mediação durante a realização dos TGs: a primeira se refere à retomada do objetivo da tarefa a ser realizada; a segunda está relacionada à solução de conflitos interpessoais durante a realização do jogo. Esse exemplo vai ao encontro do que apontam Gauthier *et al.* (2014) sobre a gestão dos aprendizados e a gestão da classe, quando afirmam que, se necessário, o professor precisa retomar os objetivos apresentados no início da aula e auxiliar os discentes em situações que sozinhos não consigam solucionar. Além disso, ao longo da aula, o professor precisa lembrar as regras estabelecidas *a priori*.

Ademais, função de mediar pode ocorrer quando percebidas primeiro pelas professoras: “olhe para a montagem do seu grupo, qual peça você acha que servirá para encaixar aqui?”. A criança olhou para a montagem e escolheu uma peça, entregando-a para um colega do seu grupo. Em seguida a professora falou: “você pode ajudar o seu grupo igual você fez agora, continue assim”. As professoras também atuam na intenção de ajudar as crianças durante as discussões, no momento de estruturação do grupo. Segundo as autoras Pato (2001) e Idáñez (2004), quando ocorre essa instabilidade entre os membros do grupo é porque começou a existir o trabalho em grupo, assim, a mediação ocorreu na intenção de obter um consenso na organização das etapas da tarefa. Já para Tunes e Taca (2005), atuar como mediador é a função mais importante da pessoa que coordena um grupo, seja o professor ou o líder do grupo.

Nesse sentido, percebe-se que a maioria das professoras deixou transparecer que a mediação depende do perfil da turma ou dos grupos. Porém, Lara pensa o contrário:

Eu diria que não seria nem perfil do grupo, é o perfil dos membros do grupo, membro de um grupo que o professor pode ser um mediador, é... a distância, observar apenas, depende que aquele grupo pode ter apenas uma criança que precise do professor como mediador presente. Muitas vezes, nas atividades em grupo e até mesmo nas brincadeiras... (Laura).

Seguindo com a análise, emergiu na sequência a função interagir como a segunda maior frequência (18 vezes):

[...] porque na educação infantil, a gente fala muito dessa questão da interação e da troca de experiência, e os trabalhos em grupos só existirão se acontecer essa interação, sendo o professor o responsável por criar oportunidades disso acontecer no ambiente escolar (Elen).

[...] tanto a criança quanto o professor têm um momento de interação, bem como entre as crianças de cada grupo, nesse caminho, ambos estabelecem suas formas de comunicação (Tatiana).

[...] a interação dos pares precisa ficar bem afinados aos interesses deles, da turma, do pequeno grupo, ou da habilidade que desejam construir, assim, o professor precisa atuar para estimular a interação quando percebe que não está ocorrendo [...] (Luísa).

Quando a professora expõe em sua fala que “na educação infantil, a gente fala muito dessa questão de interação”, ela demonstra o conhecimento da existência e da necessidade de promover situações interativas entre as crianças, com isso, os documentos das PCEIs (2016) estabelecem um dos eixos “Interação” como norteadores da prática docente. A interação exposta por essas professoras necessita de igual modo, de um elemento considerado indispensável para que os grupos aconteçam, a comunicação. De acordo com a autora Idáñez (2004), a comunicação é um fator importante que deve ser estabelecido entre os membros do grupo e os que fazem parte da interação. Nesse percurso, as professoras atuam inserindo os TGs como uma estratégia para proporcionar a interação entre as crianças, bem como, são as responsáveis por auxiliarem os integrantes dos grupos a continuarem estabelecendo uma comunicação e uma participação entre eles, para assim, não se tornar um trabalho individual. Diante dessas falas, considera-se como função do professor, tanto o ato de estimular a interação das crianças nos grupos quanto acompanhar as formas de comunicação estabelecidas por elas.

Seguindo a análise das funções, observar foi apontada como a terceira maior frequência nas falas (16 vezes). Segundo Paula, é por meio da observação que se torna possível perceber e acompanhar como a criança reage às situações diversas, “[...] é quando observamos uma criança que tem uma dificuldade e, que está no trabalho em grupo, deve-se observar como ela vai conseguir superar essa dificuldade, essas divergências, de opinião, de ideias [...]”. Já Laura, acrescentou como observa os grupos durante os momentos em que caminha pela sala de aula devendo “[...] também exercer a função de observadora de longe e de perto”. É por meio dessa função que as professoras acompanharam o percurso de desenvolvimento das tarefas propostas. Diante disso, elas passaram a prestar atenção em como ocorreram os diálogos entre os membros do grupo, como realizavam ajuda mútua e como se organizaram para desempenharem a proposta de trabalho no coletivo. Percebe-se que, ocorreram dois tipos de observações, aquelas realizadas no individual, quando a professora aproximava de um grupo para prestar atenção na atuação específica de uma criança, e no coletivo, com o intuito de perceber o funcionamento do grupo.

Para a Luísa a ‘maior’ função que o professor deve desempenhar durante a realização dos grupos é:

[...] de observador, e dessa observação atenta mesma, e de estimular. Sabe, tem esse papel de incentivar de trazer aquilo que está faltando às vezes, observar mesmo muito de perto, para intervir com a medida certa que está sendo necessária. Às vezes, até

como essa criança que está ali com muita dificuldade de trabalhar, engajar-se no grupo, acho que o papel de observação do professor, assim, é o maior (Luísa).

Diante dessas falas e de acordo com as PCEIs (2016, p.95), o professor deve “assumir postura investigativa e observadora em relação às crianças nestes momentos, estando atentos a suas reações, falas e atitudes”. O documento segue orientando que, esses profissionais são como mediadores dos diversos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Observar o comportamento das crianças torna-se essencial para identificar qual delas demonstra dificuldade para participar do grupo e/ou conseguir executar a tarefa proposta.

Acrescentaram, ainda, que o professor deve exercitar a escuta e intervir, sendo estas a quarta e a quinta com maiores frequências (15 vezes). De acordo com a professora Elen, é necessário ter “[...] um olhar de escuta... esperar, esperar que eles parem, o conflito aconteça, e eles se resolvam e, quando precisarem, pois, muitas vezes, eles vão precisar, solicitarão ajuda do professor” (Elen). O exemplo apresentado está relacionado a um percurso que poderá ocorrer durante a realização dos TGs, nos quais os grupos atuarão de forma autônoma, e o professor, nessa etapa da aula, exercerá a escuta para saber o que se passa na discussão dos grupos. Outro relato, tal qual, explica a função de escutar, desempenhada durante uma aula: “[...] se a gente parar e eu ver a autonomia deles, quem lidera, quem cria, eu acho que se a gente passar um pouco de ser mediador, ou mais da escuta, sabe, para ver o que a criança está falando e não mediar nesse momento, não deixaremos de exercer a nossa função”. Na fala “para ver o que a criança está falando e não mediar nesse momento”, traz uma reflexão interessante para esta pesquisa, que se refere ao professor parar por vezes a sua atuação direta nos grupos e escutar o que está acontecendo primeiro, para depois tomar as decisões acerca do processo de ensino e de aprendizagem.

Durante as observações em sala de aula, ocorreram alguns eventos isolados, nos quais as professoras realizaram intervenções sem antes escutarem as crianças, ou seja, diante do ocorrido, torna-se necessário primeiro dar oportunidade e vez para as crianças explicarem e juntamente com o auxílio da professora entrarem em um acordo. No mais, ocorreram situações nas quais as professoras presavam pela escuta, principalmente nos eventos relacionados aos desentendimentos entre os membros dos grupos, sendo assim, primeiro realizaram a escuta de ambas as partes, para posteriormente atuarem por meio de mediações e de intervenções. Em algumas aulas, no momento de encerramento, utilizou-se de rodas coletivas para que as crianças se expressassem sobre a experiência após a realização dos TGs, evento em que também foi possível perceber a função de escuta desempenhada.

Na percepção da Paula, o professor, mesmo no processo de exercer a escuta, também está mediando. Em sua fala surge uma concepção de mediação ampliada:

Eu acho que mesmo na escuta você está mediando, vendo a situação... e se precisar intervir mais diretamente, você está ali preparada né, e eu acho que a questão é a integridade física da criança, que tem que ser preservada, então a gente tem que tá muito atento a isso o tempo todo (Paula).

Considerando o que Paula disse, as crianças estão em processo de desenvolvimento e por isso, precisam a todo momento, serem monitoradas e orientadas. Ao perceber que sozinhas as crianças não conseguem solucionar alguma situação, cabe aos adultos compreenderem e auxiliá-las a superarem atitudes inadequadas contribuindo para o seu crescimento e desenvolvimento (PCEIs, 2016, p. 96). Neste aspecto, a intervenção deve ocorrer “quando solicitada pela criança” e quando o professor “verificar que uma criança ou um grupo precisa de um suporte mais de perto”, complementa Luísa. Conforme as observações em sala de aula, foi possível notar que a função de intervir ocorreu com maior frequência quando as professoras perceberam condutas inadequadas nos grupos e quando estes demonstravam dificuldade em seguir as etapas da tarefa proposta.

Ora, as PCEIs (2016) orientam que é preciso acolher as crianças e primar pela sua integridade física. A subcategoria “cuidar” aparece com menor frequência (5 vezes). As professoras consideram que durante a realização dos TGs deve-se cuidar da criança. “Essa questão do cuidar é essencial mesmo, pois quando há um conflito, o professor já aproxima e fala: o que está acontecendo? O que houve?”, aponta Elen. Além disso, o professor precisa ficar atento no momento de decidir qual materialidade utilizar nas aulas. Assim “o cuidar também está relacionado ao momento da escolha da materialidade na hora do planejamento, e durante a aula, monitorar como a criança fará o uso, por exemplo, das tintas, das tesouras [...]” (Beatriz). Diante dessa função e considerando o que as PCEIs (2016) e a BNCC (2017) mencionam, o educar e o cuidar surgem como funções indissociáveis do processo educativo. Durante todo o percurso das aulas observadas, as professoras buscaram integrar essas duas funções, proporcionando situações de cuidado e de aprendizados orientados.

Outrossim, a criança que é frequente nas aulas permite que a professora conheça melhor o seu perfil, os seus desejos, as suas posturas e os demais comportamentos que retratam os seus sentimentos. Nesse sentido, surge nos dados uma responsabilidade que ultrapassa a função do professor de ensinar, a de resguardar a criança enquanto ela está dentro da instituição educativa, oferecendo-lhe condições suficientes para o seu bem-estar. Logo, com frequências similares, têm-se as funções resguardar e estimular (3 vezes). No que se refere à função de

resguardar, a fala seguinte revela a importância do professor ficar atento aos comportamentos das crianças, a recusa para participar de uma atividade coletiva pode envolver outros fatores relacionados a situações externas, fora do contexto escolar:

Outra função do professor, que lembrei, se refere à resguardar a criança enquanto ela estiver na escola, saber do que se passa com ela, também é importante. Tem casos de mudanças de comportamento, por exemplo, de abusos, que são os professores que descobrem, e aí, ela pode começar a negar a participar de momentos coletivos com a turma, isolando-se (Bárbara).

Com esse relato, o professor diante das suas práticas pedagógicas e vinculando as suas ações às funções de educar e cuidar, contribui para que atenda um dos requisitos instituídos na Constituição de 1988, em seu artigo 277. Tal requisito se refere a “assegurar à criança” o direito à educação, protegendo-a de toda forma de situação que prejudique o seu bem-estar.

De acordo com o relato da Beatriz, a função estimular é utilizada “quando uma criança está com dificuldade de realizar alguma tarefa, e procura dar-lhe estímulo por meio de palavras positivas, dando suporte necessário e retomando a explicação”. Diante dessa fala e com as observações realizadas durante as aulas, percebe-se que na prática o estímulo realizado é no sentido de que a criança poderá superar determinada dificuldade mediante o acompanhamento de perto da professora, então ela recebeu o apoio necessário. Termos que expressam apoio positivo emergem de falas como: “Você é capaz”, “Vamos lá!”, “Isso mesmo!”. A professora Paula relata outra situação em que, “aquelas crianças que terminam mais rápido e têm mais facilidade, o professor exerce a função de estimulá-los para que ajudem os outros com uma dificuldade”.

Numa menor frequência, aparece a função Educar (2 vezes), entendida como atribuição do professor de educar a criança durante o seu desenvolvimento, por meio das linguagens da EI a serem trabalhadas no espaço educativo. De acordo com Beatriz, “O adulto estará por perto para ajudar a criança a entender como se comportar em cada espaço da escola, educar para aprender hábitos alimentares saudáveis, utilizar termos de cortesia, comparar objetos [...]”. Para Bárbara, “no uso das linguagens, o professor terá a oportunidade de educar a criança para conviver no coletivo, para cuidar de si e aprender a ter mais autonomia”.

Com frequências similares de (1 vez), ações de motivar e de incentivar consideradas como sinônimas apareceram na fala da Luísa. Essas ações, também, foram percebidas durante as observações em salas de aula, quando a criança não desejava participar ou não queria se envolver no grupo. Para isso, Luísa aponta que cabe ao professor incentivar, motivar, “trazer

aquilo que está faltando, às vezes, até com essa criança que está ali com muita dificuldade de trabalhar, se engaje no grupo”.

Neste sentido, durante a prática guiada, as motivações ocorreram por meio de *feedbacks* e com expressões utilizadas pelas professoras para parabenizar as crianças pelos seus esforços e interesses ao desempenharem a tarefa proposta. Nessa etapa, as professoras inseriram frases como:

Vocês são capazes de realizar o que aprenderam (Bárbara).

[...] isso mesmo, estou gostando de ver o grupo conversando para chegar em um consenso! (Bárbara)

Isso! Vocês estão conseguindo, vamos agora conferir as tampinhas nas cores amarelas! (Beatriz)

[...] muito bem pessoal, conseguiram identificar o motivo do resultado diferente do outro grupo! (Beatriz)

Diante dos exemplos apresentados acima e conforme afirmam Gauthier *et al.* (2014), parabenizar comportamentos específicos suscita os discentes para realizá-los posteriormente. Tal postura durante a aula é benéfico para a criança, contribuindo para a turma elevar o interesse pelo momento da aula.

O incentivo ocorreu, também, para que as crianças pudessem avançar e superar a dificuldade de cooperar nos grupos, de se relacionar de forma amigável, bem como, concluírem a tarefa proposta. Superado essas questões, na etapa da prática guiada as professoras foram retirando aos poucos as medidas de apoio e, assim, as professoras estimularam as crianças a serem mais autônomas. Elen acrescenta que, “se a gente parar e eu ver a autonomia deles, quem lidera? Quem cria? E nesse percurso, acompanha-se o processo de aprendizagem, por meio de incentivos e mediações vamos acompanhando o percurso da aula”. Em decorrência de tais falas, surgiu um breve diálogo justificando a importância de deixarem as crianças serem autônomas em alguns momentos:

Elen: [...] porque eles são sujeitos capazes, né, de... de inventar, de criar...

Tatiana: [...] e tem criança que já tem o espírito de liderança.

Bárbara: [...] é fundamental mesmo, dar essa oportunidade para as crianças.

Nesse diálogo, identifica-se o que os documentos das PCEIs (2016) e da BNCC (2017) orientam sobre a importância de desenvolver a autonomia das crianças e de acreditar no potencial delas. Com relação à função Instruir (1 vez), esta é realizada no momento que

antecede a realização dos TGs, ocorrendo na etapa da prática guiada conforme observados durante as aulas.

Lembrei de uma função que é fundamental na prática docente, a função de instruir, ou seja, o professor precisa primeiro explicar o passo a passo para a turma do que deverá ser feito para atingir o objetivo da aula. Durante a realização da tarefa, precisa continuar instruindo aquela criança que ainda não entendeu a proposta da aula (Tatiana).

Diante da fala da Tatiana e ao considerar a etapa da modelagem apontadas por Gauthier *et al.* (2014), esse momento da aula é utilizado para instruir a turma sobre o que deve ser feito na tarefa, como mostram estes trechos:

[...] os grupos que estão com o quebra-cabeça, pensaram em uma maneira de conseguirem juntos montarem a figura corretamente, vocês terão dez minutos para jogarem em cada mesa [...] (Beatriz).

Cada grupo deverá procurar na caixa as peças correspondentes a cor do seu grupo, em seguida, deverão levá-las para contornarem a figura [...] (Beatriz).

Vejam em suas mesas, há várias tampinhas de diversas cores, a nossa atividade será realizada com elas. O grupo deverá passar por três etapas que são: separar as peças por cores iguais, realizar a contagem e fazer o registro do total contado” (Bárbara).

[...] após o término do jogo cada integrante deve contar as suas peças, registrar o total na folha do grupo e comparar com os demais colegas da sua mesa, quem conseguiu obter mais quantidade de peças (Bárbara). (Diário de Campo)

Logo, durante o desenvolvimento das tarefas, as professoras, quando perceberam que alguns discentes demonstravam dificuldade de compreensão, retomaram com a instrução no momento da prática guiada. Ao considerar esse evento, a função retomar emergiu das observações realizadas, que segundo apontam Gauthier *et al.* (2014), a repetição da explicação deverá ocorrer quando a turma estiver fazendo a prática autônoma, ou em outro momento do dia. “Se o professor se der conta de que a taxa de erros está alta, ele não tem outra escolha a não ser ensinar de novo. Ele deve, então, decidir entre ensinar para a turma inteira ou somente para os que estejam sentindo dificuldades” (GAUTHIER *et al.*, 2014, p.211).

A função de demonstrar é outro dado que emergiu durante as observações, sendo que, na etapa da prática guiada, as professoras precisaram retomar a etapa da modelagem por meio de demonstrações concretas, utilizando como recurso didático o quadro para desenhar o passo a passo da tarefa, bem como, do próprio material da aula. Isso permitiu mostrar como deveriam realizar a atividade proposta nos grupos. Sendo assim, é importante ressaltar que, conforme aponta Costa (2006), a criança aprende com mais facilidade por intermédio de exemplos concretos, o que facilita a sua compreensão sobre o que está sendo proposto.

Em última análise, tem-se a função corrigir, utilizada nas aulas nos momentos para relembrar alguns combinados relacionados a posturas durante as aulas, assim como, para a realização da correção das tarefas concluídas. Iniciava-se, então, a etapa denominada de *feedback*, momento em que o professor conferia as respostas dos grupos e por meio do *feedback*, oferecia estímulos para que as crianças tivessem a oportunidade de rever as suas práticas durante o desenvolvimento da tarefa. Com relação à prática da professora realizada no momento da correção, segundo Gauthier *et al.* (2014) e Cohen e Lotan (2017), dar *feedback* contribui para que o discente tenha a oportunidade de confirmar o que compreendeu.

Diante do exposto, percebe-se que, os termos educar e cuidar são específicos da EI, as demais funções vão ao encontro do que apontam Pato (2001), Idáñez (2004) e Cohen e Lotan (2017) sobre os TGs. Os documentos DCNEIs (2010) e as PCEIs (2016) apontam, de igual modo, para essas funções mencionadas pelas professoras participantes desta pesquisa e enfatiza o cuidar como característica específica dessa etapa da educação, uma vez que, as crianças ainda estão desenvolvendo a autonomia. A partir desses dados, pode-se inferir que as falas das professoras estão alinhadas aos documentos oficiais.

Cabe ressaltar a variedade de atribuições a serem desempenhadas em apenas um exemplo de proposta de estratégia pedagógica, sendo todas as funções desenvolvidas consideradas importantes para o processo educativo. Cada situação exposta nas falas das professoras e observadas nas aulas remete à função social que esse profissional exerce dentro da instituição escolar, e que ultrapassa os muros da escola, pois aprender a conviver na coletividade é fundamental para a vida em sociedade. A postura que se estabelece nesse percurso, influencia no comportamento das crianças, afinal, elas aprendem com os adultos. Mas, é complexo falar de função social do professor, pois envolve elementos como valores, ética, cultura, que precisam ser aprofundados em outra pesquisa. Para as funções desempenhadas, não existe uma sequência a seguir, as atuações dessas professoras ocorrem conforme o desenvolvimento da tarefa proposta e de acordo com as necessidades da turma, do (os) grupo (os) e/ou de algum integrante do grupo. Porém, existem funções necessárias e indispensáveis que precisam ocorrer durante cada etapa da aula, sendo que, a sua ausência influencia no percurso da realização dos TGs em grupos com as crianças.

5.3.5 LIMITES E POSSIBILIDADES NO USO DOS TRABALHOS EM GRUPOS

O professor quando define utilizar os TGs com as crianças, é comum se deparar com situações inerentes à prática docente e ao processo de ensino-aprendizagem. Conforme apontam os autores Cohen e Lotan (2017), essa estratégia é considerada como uma tarefa complexa, uma vez que, para a sua realização, é necessário ter o entendimento de como funciona uma dinâmica grupal. Saber acompanhar e verificar o processo de desenvolvimento das tarefas de cada grupo requer do professor planejamento e organização do seu trabalho.

Nesse sentido, o relato das professoras e das observações em sala de aula permitem identificar algumas dificuldades vivenciadas durante a realização dos TGs, com as crianças de 4 a 6 anos de idade. O uso dessa estratégia pedagógica trouxe, ainda, dados referentes às possibilidades, contribuindo para motivar as professoras a realizarem esta prática com mais frequência. Com base na análise, emergiram duas categorias: Limites e Possibilidades.

Para a categoria Limites, os dados trouxeram aspectos relacionados à gestão dos aprendizados e à gestão da classe. Com relação à gestão dos aprendizados, foi possível identificar a dificuldade para introduzir os TGs, em seguida, deixar de consultar os horários fixos da rotina escolar na hora de elaborar o planejamento, ocasionou a dificuldade no gerenciamento do tempo para a realização das tarefas. Já na etapa de abertura da aula, a falta de verificação do nível de compreensão da turma dificultou o acompanhamento das professoras nos grupos. Outra questão é referente ao número de professoras para uma turma com muitas crianças (20 a 25 crianças para uma professora), isso pode interferir na qualidade da prática docente. Por último, optar por iniciar uma atividade do mais complexo dificultou o aprendizado das crianças.

A dificuldade para introduzir os TGs é o primeiro limite que surge, ainda, na etapa do planejamento, como mostra este diálogo:

Luísa: “Vou começar dizendo que sim, existe limite, estou dizendo no meu caso. Se existe limite, se existe dificultador, eu sinalizaria que é o primeiro passo do trabalho em grupo.

Tatiana: Dar início. Decidir utilizá-lo nas aulas.

Luísa: Peguei a turma que não sabe se organizar em grupo ainda, preciso orientá-los, preciso caminhar com eles para que se forme esse perfil de trabalho e essas características de trabalho. Então, ao meu trabalho e aos meus olhos o grande dificultador, ou o problema seria isso, o começar [...] e com o passar do tempo e das experiências é que isso vai se tornando mais simples, é que isso vai se fazendo mais [...].

Beatriz: Eu acho que a ideia complementando com a Luísa na resiliência que eu disse, é porque é um trabalho que você inicia e vai fazer o ano inteiro, e se você for seguir

a turma, você vai fazer no ano seguinte também. Não vai ser garantia de grandes frutos, vai ser um trabalho árduo de ano inteiro que o resultado vai vir também com o passar do tempo. E é isso que a gente tem que ter clareza e a resiliência entra nesse sentido, de você não parar de realizar porque você não vê o resultado ali de imediato. Então a questão é iniciar os trabalhos em grupos, colocar ele no planejamento.
Paula: [...] e, muitas vezes, assim como a Beatriz disse, pode parecer que esse trabalho não vai rolar, não vai funcionar, que não vai dar frutos porque lá no meu fundinho, lá na minha essência, seja lá o que seja, está que a escola foi tradicional pra mim e eu preciso ser a diferença nessa escola de hoje [...].”

As falas revelam um limite relacionado ao momento inicial, em que o professor deve introduzir essa estratégia pedagógica, orientar os discentes sobre os combinados e o funcionamento dos TGs. A compreensão de como ocorre a dinâmica dos grupos para as crianças pode demorar e, segundo Beatriz, esse processo não tem definido quando o resultado será alcançado. Esse é um trabalho que necessita ter uma sequência e precisa ser realizado com frequência. Os limites apontados podem estar relacionados às expectativas que são criadas antes do professor desenvolver a estratégia pedagógica. Como afirma Paula, muitas vezes, “pode parecer que esse trabalho não vai rolar, não vai funcionar [...]”. Isto porque, existem outros fatores que contribuem para a professora pensar assim. Em contrapartida, Beatriz aponta que “o professor não deve parar de realizar os trabalhos em grupos porque não viu o resultado ali de imediato”.

Outros aspectos que foram destacados pelas professoras referem-se à rotina escolar e ao gerenciamento do tempo. Das sete professoras participantes da pesquisa, cinco apresentaram esses fatores como limites e, portanto, surgiu um diálogo acerca deste tema:

Elen: “[...] eu percebo dois desafios; uma é a questão que já foi citada que é a rotina, e principalmente quando as crianças estão agrupadas [...] Na hora que a criança está ali com aquela curiosidade, aguçando a sua descoberta, tá na hora do almoço, tá na hora de entregar a turma para a outra professora.

Tatiana: Porque quando você vai entregar a sala para a outra professora não entra nesse momento, você movimenta tudo e tem que ter tempo para organizar antes, durante e após a atividade e a rotina é corrida.

Luísa: Por mais que você coloca um plástico lá na hora da pintura, quando você vai realizar os trabalhos em grupos, você pensa várias vezes.

Tatiana: E quando você usa um material que suja você fica apavorada. Meu Deus! Correr pra... e aí o tempo.

Beatriz: Eu vejo a rotina e o tempo como os grandes limites. Tem o almoço ainda!”

Conforme os relatos dessas professoras, realizar os TGs é trabalhoso, é necessário verificar com antecedência qual é o dia da semana que possui um horário sem “esbarrar” nas rotinas fixas da escola. Para isso, é importante adequar as aulas conforme os horários fixos e deixar a turma organizada para o recebimento da outra professora. Realizar atividades referente

à linguagem plástica e à visual, por exemplo, demanda tempo, organização do percurso da aula e reorganização após o término da tarefa e, por isso, por vezes as professoras deixam de realizá-las. Para Cohen e Lotan (2017, p.78), em uma aula “é importante estimar o tempo que cada fase vai durar. Quanto tempo será necessário para a orientação? Será que os alunos têm tempo para fazer a primeira experiência de trabalho em grupo após a orientação?”. Diante disso, na fase do planejamento, conforme apontam Gauthier *et al.* (2013), é fundamental determinar quanto tempo e ou quantas aulas serão necessárias para realizar a proposta de trabalho, dado que, durante o ensino, cabe ao professor gerenciar o tempo e o percurso da atividade, se adaptando conforme os imprevistos.

Desta maneira, a não verificação do nível de compreensão da turma ocasionou a seguinte situação percebida nas aulas observadas:

A professora enquanto realizava um acompanhamento em um grupo específico, por vezes, foi solicitada ao mesmo tempo por dois ou três grupos diferentes. As dúvidas dessas crianças estavam relacionadas às etapas para a realização da tarefa (Diário de Campo).

Para essa situação, o grupo que recebia o acompanhamento foi interrompido. Nesse momento a professora se direcionou para cada grupo para verificar o que as crianças haviam entendido e quais eram as dúvidas. Logo, ela precisou explicar o passo a passo da tarefa novamente para toda a turma. Tal situação nos remete as orientações de Gauthier *et al.* (2014) sobre a importância de verificar o nível de compreensão dos discentes no início da aula, sendo que, durante o percurso do desenvolvimento da tarefa, cabe observar se há a necessidade de retomar a etapa da modelagem.

Outro aspecto apontado está ligado ao número de professores por crianças na turma, que pode ser insuficiente para realizar os TGs com qualidade. O diálogo abaixo ilustra essa questão:

Luísa: *“E aí quando você tem duas professoras, se você tivesse!*

Tatiana: *Ou até o apoio que você tem em sala faz a diferença.*

Luísa: *Por exemplo, duas professoras dentro de sala você tem dois olhares, duas formas diferentes de ver, de intervenção, e aí essa é uma limitação que eu vejo que eu acho que podia melhorar se tivéssemos pelo menos duas professoras dentro de sala.*

Tatiana: *Nossa, seria um sonho!*

Bárbara: *Igual a Paula, eu gostaria de ajudá-la mais.*

Paula: *E eu preciso.*

Moderador: *Tem turmas que necessitam mesmo?*

Tatiana: *Esse trabalho em grupo ele fica muito mais rico quando tem dois professores na sala.*

Luísa: Porque quando você está sozinho é complicado, você atender todos os grupos, porque se um grupo precisa, se ele está ali autônomo fazendo as coisas entre eles, até que está ok. Agora, se são jogos por exemplo, que tem regras, que eles estão aprendendo, eles precisarão de uma demanda e eles ficam te chamando e você não tem essa disponibilidade sempre”.

Dentro dessa perspectiva, o diálogo traz informações acerca da qualidade da prática docente, relativa à possibilidade de haver duas professoras para realização dos TGs. Quando se tem uma única professora atuando em uma sala de EI, como são muitas crianças em uma turma e, por estarem desenvolvendo a autonomia, a demanda será maior. Tais demandas estão relacionadas à necessidade da criança de ter auxílio de um adulto com mais frequência, o que demanda mais mediação e intervenção do professor. Nesse momento, é possível perceber nas expressões das professoras a angústia de ter que dar conta da questão pedagógica com muitas crianças na turma, sendo apenas uma única professora.

Diante desse fator apresentado pela professora Bárbara, foi possível perceber um limite relacionado à complexidade da atividade oferecida às crianças. Ou seja, as turmas que vivenciam poucas atividades com jogos, recomenda-se evitar jogos com muitas peças, pois podem perder o objetivo da tarefa quando as crianças, ainda, não assimilaram as regras e não têm autonomia para trabalhar em grupos. Essa percepção foi notada durante as aulas observadas, quando na primeira aula, a professora usou jogos do mais difícil (com muitas peças) para o mais fácil (com poucas peças). Ao perceber a dificuldade apresentada pela maioria das crianças, a professora diminuiu o grau de dificuldade e, conforme o entendimento das crianças, ela progressivamente incluía mais peças.

Em relação aos limites da gestão da classe, a falta de clareza referente aos combinados da turma gerou comportamentos indesejados após o término da tarefa, e a dificuldade da professora em intervir com as crianças foi apontada como outro fator. Conseguir por meio dos TGs trabalhar as linguagens da EI e usar os grupos para superarem a fase egocêntrica foi outro limite apontado. A falta de organização padrão dos materiais que ficam na sala de aula dificultou, por vezes, a realização da tarefa planejada.

Com relação aos combinados, estes devem ser construídos e/ou apresentados para as crianças no início de cada aula, possibilitando, assim, uma melhor disciplina e interação entre os membros do grupo e o professor. Em algumas aulas, não ficou claro para algumas crianças o que elas deveriam fazer quando terminassem as tarefas, pois à medida que os grupos concluía a tarefa, a agitação da turma foi aumentando. Nesse sentido, Gauthier *et al.* (2014, p. 219) apontam que “é importante instaurar rotinas de gestão da classe. Elas permitem dar aos alunos instruções para determinar: 1) o que eles devem fazer quando terminarem os exercícios

[...]”, para assim permitir que, “enquanto o professor estiver ocupado realizando outras atividades com outros alunos”, os demais estejam ocupados e/ou ajudando outras crianças como se fossem tutores.

Outro aspecto apontado está vinculado ao “momento de intervir”, logo, para compreendermos uma situação vivenciada, Luísa apresentou um exemplo na hora da escolha dos grupos. Na sua fala é expressado esse momento como “uma coisa muito tensa, porque a gente, naturalmente como as pessoas relataram aqui, elas já não gostam de definir quem vai ficar aonde, mas isso, às vezes, é um empecilho no desenvolvimento da criança”. No caso relatado pela professora, há percursos na realização dos TGs que se tornam um dificultador para o professor e para a criança. A postura que o educando poderá ter durante a decisão da etapa da escolha dos grupos pode deixar a professora sem saber como agir, isto é, é preciso estar preparada para as diversas reações que uma criança terá em sala de aula. Assim, para complementar esse relato, foi exposto outro exemplo:

Por exemplo, uma criança que você só faz intervenção numa determinada situação, faz uma interação com determinada criança, ou assim ela não... não gosta, não se sente segura ao lado de uma determinada criança. Ai você coloca ela em outro grupo, ela não participa, então, esse momento assim é uma coisa que me faz pensar como que eu vou trabalhar o grupo [...]. (Luísa)

O limite apresentado se refere ao lidar com a criança que tem dificuldade de interagir com determinados participantes do grupo, sendo que, a professora, ao trocá-la de lugar para melhorar o seu comportamento, acabou se frustrando, porque a criança não demonstrou o retorno esperado. Os momentos de intervenções nas situações em que a criança tem dificuldade de participar no coletivo, ora demonstra algum tipo de resistência aos combinados, ora foram apontados como uma dificuldade. O docente, muitas vezes, fica sem saber como realizar uma intervenção apropriada para situações geradoras de problemas nas relações interpessoais e é nesse momento que o diálogo se torna essencial, pois é preciso escutar a criança. Portanto, a autora Pato (2001) sugere o diálogo com o aluno quando se percebe uma rejeição ocorrida por dificuldades sentidas no relacionamento com os colegas do grupo. A intenção é identificar as causas dessa rejeição e assim poder ajudá-lo. Conforme a necessidade, deve ocorrer uma conversa com os demais integrantes do grupo para compreender o que ocorreu, como outra sugestão, realiza-se uma mudança de integrante no grupo.

Acrescentaram ainda que, no início das atividades em grupo, as crianças apresentaram dificuldades para compartilhar, dividir e/ou emprestar os objetos. Para essa situação, tem-se o seguinte relato da Tatiana: “[...] quando você vai colocar um brinquedo pra eles, ou a

materialidade para a tarefa, como é a fase que eles estão né, muito egocêntricos, a tendência é pegar. Tem criança que puxa tudo para ele, sabe [...]”. Tal situação necessita de um trabalho de superação dessa fase denominada egocêntrica, comum na EI. Desse modo, ao observar as aulas, as professoras utilizaram os próprios TGs para trabalhar essas questões. Neste sentido, a professora Elen apresentou a sua experiência para explicar o limite relacionado a essa fase do desenvolvimento infantil, como mostra a fala:

[...] essa semana aqui na sala de três anos, que é uma turma difícil, que têm crianças novatas que nunca foram à escola, é mais difícil trabalhar em grupo. Eles estão nessa fase do egocentrismo, muitos moram em apartamento, assim procuro realizar esse trabalho em grupo, pois aí eu trabalho a autonomia, o aprender a emprestar e trocar, ao invés de tomar o objeto. Então, procuro trabalhar essa formação de hábito mais cedo.

Quando Elen reforçou em sua fala “trabalhar essa formação de hábito”, ela expôs um exemplo que é introduzir os TGs com as crianças de três anos de idade. Dessa maneira, essas crianças chegarão na turma de quatro anos mais preparadas e com algumas habilidades desenvolvidas, assim sendo:

[...] se a gente exercitar essa prática, na idade de três anos, por exemplo, quando chegar no outro ano, ele já venceu essa questão do egocentrismo. Eu acho muito importante de falar dessa questão da autonomia do trabalho em grupo, porque as crianças surpreendem a gente. (Elen)

Segundo a professora, quando ensinamos as crianças a trabalharem em grupos com frequência, essa proposta faz parte da rotina escolar, logo, as crianças superam mais rápido a fase do egocentrismo e recebem mais estímulos para desenvolverem a autonomia para o trabalho coletivo. Durante as aulas observadas, a professora Beatriz comentou que, “não precisa esperar a criança completar quatro anos de idade para iniciar os trabalhos em grupos, as crianças com três anos precisam passar por essas experiências sim!”. Isso requer uma seleção de quais atividades serão utilizadas para cada faixa etária.

Com relação à organização do espaço da sala de aula, é necessário estabelecer a disposição das mesas e das cadeiras de forma que facilite o trabalho das professoras que passam pela turma nos dois turnos. Fica evidente a necessidade de uma organização padrão, o que requer um acordo entre as professoras sobre como utilizar e organizar a materialidade nas prateleiras. É o que mostra este relato:

Vou citar uma situação que aconteceu recentemente comigo. Eu preparei a aula no dia anterior, na sala temos alguns jogos que ficam ali para todas as professoras que

passam pela sala utilizar, entendo que, eu usei, eu guardei. Porém, no dia da atividade, a professora que leciona no turno oposto usou os jogos e não guardou devidamente nas caixas correspondentes, talvez não tenha orientado as crianças. Ao dar início aos trabalhos em grupos, depois de todo o processo de explicação, orientação, quando as crianças começaram a jogar, nós percebemos que os jogos estavam incompletos e guardados de maneira errada. Então, para não perder a aula, mudei o objetivo da tarefa e os grupos passaram a organizar as peças nas caixas certas. (Bárbara)

Com efeito, ao refletirem sobre o uso dos materiais que ficam disponíveis na sala de aula, as professoras conseguiram perceber que o simples fato de não existir um acordo sobre o uso responsável dos materiais coletivos, acaba por prejudicar a todos. Como mostra este diálogo:

Luísa: “Gente, a regra é básica, usou guardou!

Laura: Mais nem isso conseguem fazer, tiram os objetos, levam para outras salas, e quando vamos procurar para usar, não está no local que deixamos.

Paula: São detalhes que fazem muito a diferença no momento da atividade.

Bárbara: Isso causa um desgaste bobo”.

Fica evidente que, as situações que antecedem a realização dos TGs devem ser levadas em consideração, pois uma escola organizada, com professoras conscientes e dispostas a colaborar umas com as outras facilita os processos decorrentes da prática docente.

Quando se trata do momento em que a professora realiza a correção da tarefa, seja nos grupos, seja com a turma, torna-se um desafio manter a atenção de todos por muito tempo, pois, de acordo com Bárbara, “o tempo de concentração das crianças também está sendo ampliado”. Assim, a professora precisa se organizar para definir como realizar a correção e que a turma participe.

Outra questão que surge se refere à influência das vivências destas professoras como alunas nas suas práticas. Para elas é um desafio superar conceitos tradicionais. Sendo assim, denominamos de Cultura escolar outro limite apontado por essas docentes:

Essa dificuldade que eu mencionei, eu acho que ela vem mais pela forma com que eu estudei. Eu estudei sentada sozinha, eu estudei fazendo tudo sozinha e tive que aprender a trabalhar de uma forma diferente. Então, talvez essa dificuldade esteja nas tradições escolarizadas que a gente viveu a vida inteira e nas tradições escolarizadas que os pais cobram da gente, porque isso também acontece, não é uma desculpa, não! Ai, temos que explicar como trabalhamos. (Paula)

Eu acho assim, que eu não vejo como uma dificuldade, mas como um desafio. Sabe, são duas coisas que eu vejo; aliás três, primeiro foi essa que a Paula colocou mesmo que é algo que está enraizado dentro da gente por questão de cultura mesmo e o

outro, é sobre o aprendizado dessa questão de trabalhar, deixar as crianças trabalharem em grupo [...]. (Elen)

Com base nessas falas, percebe-se que existe um desafio a ser superado em relação ao próprio estilo de aprendizagem vivenciado pelos professores na formação escolar. As cobranças dos pais por um ensino semelhante ao de suas épocas, também provocou uma inquietação para uma professora, uma vez que, a mesma possui conhecimento do que deve ser trabalhado e, assim, precisa, às vezes, ficar justificando as práticas adotadas na EI.

No que se refere aos tipos de experiências que a escola deve proporcionar às crianças, nota-se que as professoras Paula e Elen passaram por uma experiência escolar diferente do que é solicitado pelos documentos que orientam as Escolas Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte. Isto significa que estas professoras precisam saber planejar trabalhos em que as crianças construam conhecimentos por meio das experiências coletivas. Portanto, percebe-se que o período de escolarização destas professoras influencia as práticas pedagógicas, seja sobre o que trabalhar, como e quando trabalhar com as crianças. Nesse aspecto, há consciência da importância de desenvolver trabalhos coletivos na escola, porém há a necessidade de construção de práticas colaborativas entre as professoras da mesma turma e entre os demais profissionais da instituição, conforme apontam Elen e Tatiana:

[...] outro desafio que eu vejo é a parceria, porque na Educação Infantil são duas professoras que estão nessa turma. A gente cita muito referência e apoio, mas a gente sabe, que são duas professoras naquela turma. A única diferença é que a outra professora fica um pouquinho mais de tempo, portanto, deve haver mais encontros para juntas estabelecerem o que trabalhar [...]. (Elen).

O limite identificado diz respeito aos poucos encontros disponibilizados para planejarem juntas as suas práticas, principalmente quando a professora Elen relata que “deve haver encontros para juntas estabelecerem o que trabalhar”. Nessa fala, fica exposta a necessidade de haver encontros entre as professoras da mesma turma para definirem uma proposta de trabalho. Assim, para a parceria acontecer, é fundamental que a escola se organize para promover encontros específicos para este fim. Com a mesma intenção de reforçar a necessidade de uma parceria entre as professoras, Bárbara acrescenta dizendo que “a parceria de professor deveria ser assim, entre aqueles que têm a personalidade parecida, porque aí o trabalho fica parecido. Se tiver duas professoras muito diferente, não vai ficar parecido”. Do ponto de vista dessa professora, o perfil semelhante das docentes que passam pela mesma turma pode contribuir para uma maior sintonia na realização dos TGs.

Com uma opinião diferente, Elen expôs a diversidade de experiências entre as professoras como uma qualidade, sendo que, as habilidades de cada uma se complementam:

Agora também isso é diversidade, eu, por exemplo, tenho um contexto cultural totalmente diferente da Luísa, entendeu? Porém, eu admiro muito o trabalho dela. Eu já falei pra ela que eu gostaria muito de aprender com ela, porque, às vezes, eu não faço algumas coisas que a Luísa faz, porque eu não sei [...] eu não tenho o jeito da Luísa, mas eu tenho algo que com certeza vai somar na minha prática e na prática dela. Então, se eu tiver esse olhar também, acho que fica mais rico o nosso trabalho e a gente aprende mais [...] então, a gente tem essa abertura de diversidade que foi bacana.” (Elen)

Por outro lado, se as próprias professoras não conseguirem realizar trabalhos coletivos entre elas mesmas, torna-se difícil transmitir para as crianças isso na prática. Para Bárbara, “a formação continuada como espaço para trocas de experiências dentro da escola, contribui para melhorar a prática, porém, é preciso ter com mais frequência”.

Outro limite está relacionado à necessidade dos professores aprenderem sobre práticas colaborativas. De acordo com a Tatiana, “é preciso vivenciar dentro da escola práticas colaborativas entre a equipe de profissionais. A gente tem que viver de perto, precisa aprender para poder ensinar, e no dia a dia a gente vai se aperfeiçoando.”. Para esta, o professor para ensinar tem que “*experenciar*” e, mediante os conhecimentos, terá a oportunidade de melhorar a sua prática. Isso significa que, no seu ambiente de trabalho, precisa aprender e aprimorar os seus conhecimentos acerca da sua proposta de trabalho, o que tem sido insuficiente.

Diante dessas falas, revela-se ainda que os limites apontados não são apenas sobre o desenvolvimento dos TGs, ou seja, o ensino propriamente dito. A importância e a necessidade das professoras se reunirem, de compartilharem experiências e de discutirem o que podem trabalhar em parceria é uma necessidade do grupo. Nesse sentido, as trocas de experiências são fundamentais para que o professor busque a melhoria da sua prática docente e amplie os seus conhecimentos nessas parcerias. Os depoimentos das professoras trouxeram, ainda, aspectos relacionados ao controle do uso da materialidade, à insuficiência de materiais para atender as demandas das crianças, bem como sobre a organização do espaço.

[...] o limite é a questão da infraestrutura, e que seja funcional mesmo, seja eficiente, porque a gente tem que pensar muito nessa questão da criança, vir com alguma coisa imprevista, você planejou aquela atividade mais aí a criança vem com alguma coisa muito mais interessante daquilo que está proposto. Nisso, as vezes você não tem aquela materialidade disponível na sala, e aí por exemplo, quando você pega uma caixa de tinta que é para a escola inteira utilizar [...] se prepara antes, eu vou pegar essa caixa inteira, vou chegar e deixar na minha sala e depois eu vejo que outra professora também está precisando, a outra também [...] mas eu acho que seria legal

que a escola tivesse uma organização melhor para o empréstimo desses materiais coletivos [...]. (Paula)

[...] e até mesmo a materialidade de mobília, por exemplo, eu arrumo a sala de um jeito, aí chega a outra professora e vai usar a sala de outro jeito, então, assim é muito complicado essa dinâmica na hora do trabalho em grupo. Quando você pega uma organização de mobília e com material de difícil acesso para as crianças. (Luísa)

O relato dessas professoras são exemplos práticos do que ocorre no desenvolvimento dos TGs. Percebe-se que algumas situações dificultaram a realização dessa estratégia pedagógica, pelo fato da materialidade não atender às necessidades das professoras e das crianças. O exemplo do material para a realização das atividades da linguagem plástica e visual foi exposto como insuficiente, pois existe uma caixa de pintura disponível para toda a escola. Isso demanda uma organização e um controle do empréstimo desses materiais de uso coletivo, bem como o compromisso e o cuidado que o professor deve ter ao utilizar esses materiais, devolvendo-os após o uso. Segundo os RCNEI (1998), os materiais são instrumentos necessários e importantes para os professores e para as crianças, que compõem a tarefa educativa, auxiliando nas ações delas. Na prática, foi percebido que na ausência e na insuficiência de determinado material, as professoras desenvolveram o seu trabalho usando a criatividade e buscando fazer o seu melhor.

Com relação à categoria Possibilidades, foi possível identificar quais atividades podem ser utilizadas durante os TGs com as crianças, e quais os tipos de habilidades que os TGs permitem desenvolver. O espaço da escola indicado para realizar essa estratégia pedagógica foi apresentado, assim como alguns aspectos da gestão dos aprendizados que auxiliaram a prática docente. Os dados trouxeram informações sobre o que trabalhar nos grupos, ou seja, o professor lança mão das brincadeiras das crianças como uma oportunidade para realizar os TGs, como mostra Beatriz:

[...] no brincar você vê muito o trabalho em grupo, a capacidade que a criança tem de se relacionar, de criar relações, sendo que podemos nas brincadeiras utilizar situações com intencionalidade, por exemplo, o faz de conta de cozinha para cada grupo. Nessa brincadeira, já trabalhei com a criação de uma receita de bolo.

A possibilidade apresentada pela professora é utilizar o brincar de cozinhar para trabalhar a linguagem matemática por meio da elaboração de uma receita. Dessa forma, pode-se ensinar conceitos de quantidade, noções de frio e de calor para o preparo e como distribuir as tarefas. Cabe ressaltar que, a BNCC (2017) preza pela garantia do brincar na EI, momento que deve ser desenvolvido com intencionalidade educativa. De acordo com esse documento, a

criança deve ter seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, ou seja, é necessário oportunizar vivências em que as crianças aprendam por meio de um papel ativo.

Duas professoras utilizaram práticas que, aliadas aos TGs, desenvolveram habilidades para a “resolução de problemas”: o uso das rodas de conversa para a definição de um tema a ser pesquisado, criação de jogos, elaboração de textos, jogos da memória e montagem de quebra-cabeça. Nos exemplos citados, é possível trabalhar conceitos da linguagem matemática - grandezas, medidas, números e operações - e estimular a oralidade por meio das rodas de conversas. Os tipos de atividades relatadas por essas professoras, tal qual as percebidas durante as observações em sala de aula são atividades desafiadoras. Logo, para conseguir realizar as etapas e registrar os resultados, torna-se necessário que o grupo pense coletivamente e, com isso, estão aprendendo a ouvir e a argumentar. Assim, de acordo com Cohen e Lotan (2017, p.16), os TGs são “excelentes ferramentas” para o aperfeiçoamento de habilidades de comunicação oral, contribuindo para competência nas quais se pode “enxergar a perspectiva do outro”.

As professoras Paula e Elen trouxeram informações acerca dos benefícios de uso dos TGs associados aos tipos de habilidades sociais que podem ser desenvolvidas, formação de hábitos, atitudes e cumprimento de regras de convívio social. Esse conjunto de aprendizagens pode contribuir para “desenvolver a autonomia para compartilhar conhecimentos, saberes e ideias”. No que se refere às atitudes, auxilia a “aprender a respeitar o outro, a construir uma relação significativa com o próximo, a fim de alcançar um objetivo em comum, por meio da decisão do coletivo”. Isto significa que os TGs favorecem o aprendizado cooperativo, em que as crianças tornam-se mais autônomas, capazes de aprender a conviver socialmente e tomar decisões em conjunto. Além disso, Paula afirma que os TGs “contribuem para a criança tornar-se responsável por si mesmo e pelos outros”. Para Cohen e Lotan (2017, p.7), os TGs são considerados uma estratégia eficaz para atingir alguns tipos de objetivos de aprendizagem intelectual e social.

Uma outra questão foi apontada por Luísa ao afirmar que, “conforme as habilidades adquiridas pela turma ou por um determinado grupo de crianças, o professor poderá criar estratégias e desenvolver uma proposta educativa com várias intencionalidades”. Partindo desse pressuposto, Bárbara complementou dizendo que o professor pode “usar o grupo como estratégia para trabalhar as habilidades que necessitem de interação, por meio dos conteúdos da linguagem oral, escrita, matemática e corporal”. Tal dado corrobora com o que os autores

Cohen e Lotan (2017) apontam, pois pode-se usar os TGs para mais de um objetivo de aprendizagem.

O local a ser escolhido para a realização dos TGs, também, são apresentados pelas professoras. Laura prefere trabalhar “dentro da sala de aula”, pois ela utiliza as mesas como lugar de apoio para a realização das tarefas. Já Luísa e Beatriz, em alguns momentos, preferem dentro da sala de aula e, em outros, preferem a área externa. Por sua vez, Luísa argumenta que coloca dentro de sala quando apresenta a proposta, “porque no ambiente externo está muito ligado ao interesse da criança”. Bárbara prefere utilizar “na sala de aula, pois pode explorar as mesas e também o chão da sala de aula”.

Por outro lado, a professora Paula expõe sobre a necessidade de deixar a criança explorar os diversos espaços da escola, dessa maneira, não demonstra preferência na escolha do local para realizar os TGs: “não, para mim isso não tem prioridade, não, para mim todos os dois são importantes para a criança, eu acho que tem momentos que ela precisa mais do limite do espaço da sala e tem momentos que ela tem que ir para o externo”. Com esses relatos, percebe-se que os locais apresentados podem ser variados, tanto nas áreas externas da escola quanto na sala de aula, a decisão do local dependerá da necessidade da turma e do objetivo da aula.

Outra possibilidade identificada durante as observações é relativo à utilização dos grupos heterogêneos. Nesses grupos, as crianças que já haviam compreendido a tarefa foram orientadas pelas professoras a auxiliarem um integrante do grupo que demonstrasse dificuldade. Nesse momento, as professoras realizavam o acompanhamento de perto, passando em todos os grupos para estimular as crianças a colaborarem umas com as outras. Nesse percurso em que a professora auxiliava a criança que demonstrava dificuldade, os demais membros do grupo também se beneficiavam com a tutoria direcionada, tendo a oportunidade de aprimorar as habilidades necessárias para concluir a tarefa.

Durante a prática guiada, as duas professoras observadas tiveram a oportunidade de acompanhar as crianças em cada etapa da tarefa, e perceberem a evolução da capacidade das crianças de compreenderem como funciona a dinâmica grupal. A partir disso, foram diminuindo as medidas de apoio, sempre atentas ao acompanhamento individual e coletivo. Nessa etapa da aula um fator relevante emergiu, a afetividade. É evidente que a prática docente na educação infantil está relacionada a uma relação de afeto que se estabelece entre a professora e a criança, que reflete no comportamento de todos que estão na sala de aula. A afetividade e o respeito existente no trabalho dessas profissionais que colaboram para que as crianças tenham confiança e segurança no ambiente de aprendizagem. Esses são aspectos fundamentais que auxiliam a

gestão dos aprendizados, pois a relação construída na turma favoreceu a cooperação entre as crianças. O aprendizado dos alunos pode ser visto na forma como se expressam e passam a se comunicar. Isso significa que, a postura e o comportamento da professora influenciam, diretamente, nos reflexos que essas crianças têm durante a aula.

Em síntese, conforme as PCEIs (2016), as crianças que estão no segundo ciclo (faixa etária de 3 a 5 anos) são indicadas a terem vivências coletivas, sendo os TGs uma sugestão de estratégia pedagógica. A adoção dessa estratégia favorece os alunos na compreensão do objetivo e da necessidade de participar de trabalhos coletivos. Isso contribui para melhorar a relação interpessoal entre os integrantes do grupo, tornando a aprendizagem mais agradável. Assim, os TGs podem ser utilizados para desenvolver habilidades relacionadas ao trabalho colaborativo e podem ser realizados dentro da sala de aula (na mesa ou no chão) ou em espaços externos. Os benefícios obtidos pelas crianças, com essa prática, são variados e dependerá do objetivo de aprendizado da aula. Diante dos relatos e das observações, destaca-se a oportunidade de criar relações, compartilhar conhecimentos, construir uma relação de respeito, aprendizagem de regras e aquisição de posturas de colaboração. A inserção de jogos é fundamental para a compreensão das crianças da importância das regras na realização das atividades coletivas e para o aprendizado de conceitos específicos da linguagem matemática. As atividades geradoras de desafios para as crianças foram utilizadas nas aulas contribuindo para as professoras acompanharem o processo da realização das tarefas, da construção do raciocínio coletivo para, juntos, construir o conhecimento.

O uso frequente dos TGs pode levar à diminuição das intervenções dos professores relacionado a problemas interpessoais, facilitando, então, a gestão da classe e potencializando a gestão dos aprendizados na EI. Os limites identificados vão desde a escolha de utilizar ou não essa estratégia pedagógica, apontando que, introduzir os TGs com as crianças é trabalhoso. Posto isso, é importante que o professor planeje como realizar os TGs considerando cada etapa de uma aula, para que os objetivos iniciais estabelecidos no planejamento sejam alcançados, isto é, o professor precisa verificar o nível de compreensão das crianças. É necessário que, o professor saiba desenvolver esse tipo de prática na EI, considerando o que deve ser trabalhado em cada faixa etária. Assim, o docente precisa ter paciência, afinal, os objetivos que foram estabelecidos no início da aula, por muitas vezes, não serão atendidos de forma rápida na primeira aula com os TGs, o que ficou claro nas observações. Conforme a frequência do uso dessa estratégia, as crianças irão superar a fase do egocentrismo e passarão a compreender como funciona a dinâmica grupal. A formação continuada e o encontro entre os pares, também, são

fundamentais para que juntos troquem experiências e construam uma proposta de trabalho coerente.

Realizar os TGs com as crianças é passar por um processo, um caminho a ser percorrido, em que a criança na faixa etária de 4 a 6 anos precisa vivenciar, e com essa experiência ela passa a compreender a dinâmica de como trabalhar coletivamente. Para isso, o professor precisa se organizar por meio do planejamento, consultar a rotina fixa da escola e ser flexível conforme os imprevistos que forem surgindo.

6 CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa buscou compreender como são realizados os TGs no âmbito escolar com crianças na faixa etária entre 4 a 6 anos de idade. Neste capítulo, os objetivos serão retomados a fim de estabelecer relações com os resultados desta pesquisa. A primeira fase de estudo foi fazer um levantamento bibliográfico acerca da temática a ser investigada, com isso foi possível constatar a dificuldade de encontrar estudos específicos sobre os TGs nas escolas de EI. Portanto, considera-se este trabalho de campo fundamental para ampliar os conhecimentos acerca dessa estratégia pedagógica. A hipótese inicial apresentada é que a ausência de ensinamentos explícitos de gestão dos TGs interfere no direcionamento e/ou acompanhamento adequado por parte do docente.

O primeiro objetivo foi analisar o papel da EI na formação das crianças. Assim, diante dos relatos, percebe-se que nas suas falas as informações estão relacionadas aos eixos estruturadores interações e brincar, sendo estes dois um dos norteadores das práticas pedagógicas nessa etapa da educação. O papel maior da EI é prezar pela proteção da criança respeitando a sua infância, considerando que nessa fase é preciso brincar, mas com uma intencionalidade educativa. No período em que a criança se encontra na escola, o professor tem uma enorme responsabilidade, pois é o primeiro contato que terá com a escolarização, logo, a sua base de aprendizagem contribuirá para as etapas posteriores do processo educativo. Nessa perspectiva, as práticas articuladas com o educar cuidando e com o cuidar educando é indispensável nessa etapa da educação. Sendo assim, deve-se prezar pela infância promovendo vivências nas quais as crianças se tornam protagonistas da construção do conhecimento por meio do incentivo à autonomia e da interação entre as crianças e os adultos.

O segundo objetivo foi identificar as concepções sobre o que são TGs para as participantes desta pesquisa, em que o professor deverá proporcionar vivências que extrapolem

o que as crianças vivenciam no ambiente familiar, colocando-as em contato com as linguagens oferecidas. Nesse sentido, ao proporem os TGs como um recurso em suas aulas, percebe-se que nas suas falas a concepção de TGs estão relacionadas ao trabalho coletivo, em que os integrantes dos grupos estejam trabalhando juntos para alcançarem objetivos em comum. Essa estratégia pedagógica é considerada como uma prática que difere do modelo tradicional de ensino, ou seja, a forma de organizar o espaço não é com carteiras, cadeiras enfileiradas e crianças estudando sozinhas. O que caracteriza um trabalho em grupo é como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, se há diálogo e trocas de experiências entre as crianças nos grupos, sendo que, o professor será o orientador e o mediador desse processo. Deste modo, os dados trouxeram informações acerca dos TGs, pois não basta apenas reunir as crianças em grupos, sendo que os participantes que integram um determinado grupo precisam possuir objetivos em comuns e, interagir.

No tocante ao terceiro objetivo, verificar os critérios utilizados pelos docentes para a organização dos grupos em sala de aula, têm-se os critérios relacionados à quantidade de crianças por grupo e número de crianças por turma. Foi identificado, ainda, as formas de composição dos grupos (indicação, espontâneos, mistos e heterogêneos), grande parte das professoras preferem utilizar grupos menores, composto por 4 a 5 crianças, o que não é regra, mas torna mais fácil o acompanhamento dos grupos mediante a escolha dessa organização. Sendo assim, para que o grupo funcione é preciso haver interação, com isso a criança precisa vivenciar essa estratégia pedagógica mais vezes, para desenvolver as habilidades que estimulem a autonomia para aprenderem a trabalhar em grupo. Dessa maneira, usaram-se os grupos mistos, que são compostos por meninos e meninas, assim como os heterogêneos compostos por crianças com habilidades diversas. As professoras consideram que é necessário deixar que a criança escolha em qual grupo participar (grupos espontâneos) e, percebendo uma dificuldade dela se integrar no grupo, o docente atua a fim de ajudá-la a avançar durante esta etapa que se refere à composição dos grupos. É comum as crianças escolherem ficar perto das crianças que possuem mais afinidade, e quando possuem dificuldades de relacionamento, é necessário que o professor faça a intervenção com a intenção de solucionar as situações conflituosas e, em último caso, utiliza-se a opção dos grupos de indicação. Os critérios de agrupamento das crianças e das formas de composição são variados, sendo estabelecido de acordo com os objetivos de aprendizados.

O quarto objetivo foi identificar a função do professor na condução dessa estratégia pedagógica, em que este foi considerado como o mediador principal das diversas situações durante a aula. Assim sendo, ao escolher os TGs, o professor desempenha diversas funções

relacionadas ao planejamento, à organização e ao funcionamento da aula. Ao considerar esses aspectos, percebe-se que não existe uma ordem a ser seguida com relação às funções a serem desempenhadas durante a realização dessa estratégia pedagógica. De acordo com as observações em sala de aula, durante a realização dos TGs, o professor passa a maior parte mediando os grupos, nesse momento ele observa, escuta, realiza intervenções, cuida, estimula, motiva e incentiva. A sua atuação ocorrerá conforme a demanda dos grupos e/ou por meio da demanda de uma criança em específico, isto é, torna-se um grande desafio para esse profissional gerenciar todas as fases planejadas e ainda conseguir acompanhar todos os grupos mantendo certa disciplina da turma e envolvimento das crianças. Sendo assim, é imprescindível que os objetivos da tarefa a serem realizadas estejam claras para todos os participantes, o que também influenciará no funcionamento dos grupos.

Nessa perspectiva, o professor ao exercer as suas diversas funções, durante a prática docente irá se deparar com situações, sendo o quinto objetivo: especificar os limites e as possibilidades de utilização dos TGs. Essa estratégia pedagógica permite que o docente trabalhe diversas habilidades que se integram com as linguagens apontadas pelas PCEIs (2016), é importante ressaltar que, mediante a frequência do uso dos TGs, as questões relacionadas aos problemas de interação, possibilita que as dificuldades de compartilhar materiais tendem a diminuir. As crianças com o tempo compreenderão as regras e os combinados desse momento. Desta maneira, o professor que deseja iniciar os TGs na EI deve ter planejamento, paciência e persistência.

Os resultados com relação à autonomia das crianças para solucionar pequenos conflitos, facilidade para compartilhar materiais, colaborar com o grupo que está participando, dentre outras questões, requer várias vivências que permitam que as crianças aprendam como funciona a dinâmica grupal. Nesse percurso de desenvolvimento dos TGs, o professor se depara com alguns limites relacionados à gestão da classe, à organização do espaço e ao tempo para planejar, preparar a materialidade e realizar os TGs, bem como ter o controle da turma durante a mediação nos grupos. Segundo algumas professoras, a rotina da EI é bem “corrida”, pois possuem momentos fixos no quadro de horários e, muitas das vezes, torna-se um dificultador para a realização desse tipo de trabalho. Nesse aspecto, é preciso que exista interesse e parceria pelas duas professoras que passam pela sala, sendo necessário que realizem encontros para planejarem esse tipo de aula e que façam alguns combinados referentes à disposição dos móveis e da materialidade. Por essas questões apresentadas, iniciar essa estratégia pedagógica faz o docente pensar várias vezes se realmente realizará os TGs.

Algumas profissionais esbarram em um dificultador que pode definir a qualidade da prática docente, quando a quantidade de professor por crianças não é suficiente para que consigam dar um suporte pedagógico necessário. Para tanto, retomam a importância de proporcionar essas experiências no ambiente escolar, como desafiador para mudar o jeito de dar aula, uma vez que aprenderam a estudar sozinhas, a pensarem sozinhas e a sentarem em salas de aula com carteiras enfileiradas. Portanto, na EI torna-se um desafio realizar os TGs, principalmente no início, pois de acordo com as professoras, as crianças encontram-se na fase do egocentrismo, fase essa que para superar demanda tempo e muitas vivências que envolvem a interação entre os pares.

Como possibilidades, os TGs permitem o docente acompanhar de perto o desenvolvimento da criança, sendo que, diante esse momento poderá realizar diagnósticos do processo educativo. Outra possibilidade se refere aos benefícios que essa estratégia pedagógica contribui para o aluno, promovendo a socialização, a autonomia e o senso de equipe. Os grupos são utilizados para que juntos possam esclarecer dúvidas, desenvolver o processo de escuta e o trabalho cooperativo. Nesse percurso, as diversas habilidades de cada criança complementam-se por meio das trocas de conhecimentos, portanto, as professoras utilizam esse momento para a resolução de problemas, criação de jogos e, posteriormente, o uso desse recurso educativo construído pelas crianças.

Por meio dos relatos dessas profissionais, foi possível obter uma variedade de situações que são consideradas propícias para a utilização dos TGs, podendo utilizá-las para o desenvolvimento de alguma habilidade, para retomar e consolidar algum conteúdo, para a revisão, para a realização de atividades que irão compor o portfólio, na construção de jogos e na resolução de problemas. Essa estratégia, também, é utilizada para que o docente direcione a mediação para um determinado grupo, cujas crianças participantes demandam de maiores intervenções, os grupos são utilizados, de igual modo, para trabalharem a autonomia e para estimular a interação entre os pares. Nenhuma professora relatou fazer o uso dos TGs para introduzir algum conteúdo e/ou temática, apenas reportaram o uso das rodas coletivas para abrirem e encerrarem a aula. O momento pedagógico mais utilizado é na prática guiada.

Portanto, diante deste estudo percebe-se a necessidade de investigar mais sobre esse tema, bem como discutir e incentivar o uso dos TGs na EI respeitando e considerando as peculiaridades existentes na infância com as crianças de 4 a 6 anos de idade. É perceptível que essas profissionais possuem interesse e conhecimento em realizar essa estratégia pedagógica, porém, percebe-se que sentem a necessidade de terem mais encontros coletivos para repensarem as suas práticas, trocarem experiências e compartilharem seus anseios diante dos desafios do

dia a dia em sala de aula. A exclusão do horário da reunião pedagógica que era realizado uma vez por mês, no contra turno, faz falta, pois era nesse momento que o grupo de professoras se reuniam. Atualmente, torna-se difícil reuni-las com frequência, principalmente entre os pares de idade, o horário de projeto não é suficiente. Dessa maneira, cada profissional, diante das suas experiências profissionais e experienciais, criam as suas próprias estratégias para realizar o seu trabalho.

Nesse sentido, a adoção dessa estratégia pedagógica requer do docente conhecimentos específicos acerca das etapas indispensáveis para o processo educativo, apontadas por Gauthier *et al.* (2014), bem como do que e como trabalhar com as crianças quando se trata de TGs. Com o estudo dos referenciais teóricos Pato (2001), Idáñez (2004), Gauthier *et al.*, (2014) e Cohen e Lotan (2017), bem como dos documentos específicos da EI, RNCEI (1998), DCNEI (2010), PCEIs (2016) e BNCC (2017) foi possível perceber que não se pode desvincular o ensino da aprendizagem, e que a forma como o docente ensina reflete seu conhecimento de mundo, seu estilo de vida e sua formação. Assim, torna-se necessário refletir e avaliar a prática docente quando são utilizados os TGs, na intenção de identificar as dificuldades existentes e, por fim, buscar aperfeiçoar as práticas considerando as demandas diárias. O momento da realização da pesquisa de campo proporcionou aos participantes justamente essa reflexão e essas trocas de conhecimentos acerca dessa temática, tal momento é um incentivo para desenvolver mais vezes os TGs com as crianças.

No que se refere à hipótese inicial apresentada, pode-se constatar por meio desta pesquisa que, a ausência de ensinamentos explícitos de gestão dos TGs interfere no direcionamento e/ou acompanhamento adequado por parte do docente. Sendo assim, uma aula bem planejada, na qual os objetivos de aprendizagem estejam claros para o professor e para a criança facilitarão no desenvolvimento eficaz da aula. Ao realizar os TGs, o professor precisa preparar a materialidade, pensar na organização do espaço, saber como e quando intervir e mediar os grupos, estabelecer os combinados da turma, e para isso, deve-se pensar qual atividade será propícia para sugerir nos grupos. Esse profissional precisa conhecer a sua turma, pois a ausência de verificação dos conhecimentos prévios no início da aula poderá atrapalhar todos os demais processos durante a condução do funcionamento dos TGs. Com esse estudo, não há como pular as etapas de uma aula, elas precisam ser levadas em consideração e o professor precisa ser flexível quando perceber a necessidade de realizar alguma mudança no planejamento. É uma estratégia que tanto a criança quanto o professor, a cada vez que vivencia, melhora a prática, sendo assim, o professor adequa as etapas de uma aula de forma que seja viável para o ensino explícito acontecer.

Portanto, os resultados deste estudo foram alcançados por meio da participação de professoras experientes, sendo que, a maioria atua na EI a mais de dez anos. Diante deste resultado, a pesquisa gerou as seguintes indagações para uma possível sugestão de uma nova pesquisa: Professoras iniciantes na carreira da educação infantil desenvolvem os trabalhos em grupos? O que elas pensam sobre esta estratégia pedagógica?

7 PRODUTO - TRABALHOS EM GRUPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS DE IDADE

O produto desenvolvido é um dispositivo didático, que tem como público-alvo docentes que atuam na Educação Infantil, em turmas com crianças de 4 a 6 anos de idade. Com o objetivo de apresentar elementos que podem nortear a realização dos trabalhos em grupos, ao longo do material apresenta-se estratégias importantes relacionadas às funções dos professores, à gestão da classe e à gestão dos aprendizados levando em consideração as etapas de uma aula. O material a ser elaborado constitui-se de quatro tópicos:

- 1º- Como surgiu a ideia de desenvolver esse material;
- 2º- Importância e necessidade de realização de trabalhos em grupos com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos de idade;
- 3º- Alguns aspectos necessários à elaboração de uma aula com os TGs;
- 4º- Etapas consideradas importantes para desenvolver uma aula.

Para o primeiro tópico, apresenta-se o motivo pela qual surgiu o interesse e a necessidade de se desenvolver esse material. Em seguida, para a elaboração do segundo tópico, os teóricos Pato (2001), Cohen e Lotan (2017), Vygostky, Gauthier *et al.* (2014) e as Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte (2016) serviram para pontuar sobre a necessidade de se realizar esse tipo de estratégia pedagógica com as crianças. No terceiro tópico, mediante as contribuições de Pato (2001) e Cohen e Lotan (2017), apresentam-se aspectos necessários à elaboração de uma aula com os TGs, destacando-se a importância de planejar cada etapa de uma aula e sobre as funções a serem desempenhadas pelo professor durante o desenvolvimento dos TGs. O documento aponta que durante a realização dos TGs, o docente deve acompanhar todo o andamento dos grupos, verificar se os objetivos propostos foram compreendidos pelas crianças e ter o domínio da classe para realizar as intervenções nas situações necessárias que forem surgindo na sala de aula.

Ao considerar as PCEIs de Belo Horizonte, é necessário que o docente promova, em algum momento da rotina escolar, situações as quais estimulem o desenvolvimento da autonomia da criança. Desta maneira, esse material apresenta possibilidades a fim de proporcionar à criança, a experiência de escolher o grupo o qual ela quer participar, destacando a importância do educador como mediador, e ao mesmo tempo como aquele que incentiva o discente a desempenhar o seu papel nas tarefas grupais.

Por fim, têm-se as etapas de uma aula consideradas importantes, bem como são apresentadas com sugestões algumas estratégias de gestão da classe e dos aprendizados. Desse modo, os estudos de Gauthier *et al.* (2014) contribuíram para a elaboração deste tópico.

Quanto ao dispositivo didático, o professor pode perceber a dimensão da sua função frente a esse tipo de prática pedagógica, tornando esse momento significativo. O presente material ‘provoca’, de alguma maneira, a necessidade do professor de ser receptivo para buscar materiais que sirvam de aporte à prática pedagógica. A flexibilidade que o docente terá para adaptar a sugestão apresentada será enfatizada, pois de acordo com as demandas e as necessidades da turma é que serão planejados o uso dos TGs.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, A.L. O trabalho de grupo: Como trabalhar com os “diferentes”. In: VEIGA, P.A (org). **Técnicas de Ensino: Novos Tempos, Novas configurações**. Campinas: Papyrus, 2006.

ANDRÉ, M.; GATTI, B.A. **Métodos qualitativos de pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. In: ANAIS do Simpósio Bras-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, Brasília, Faculdade de Educação da Unb, 26 a 28 de março de 2008.

ANTONI, D. C. **Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco**. Rio de Janeiro: Arquivos Brasileiros de Psicologia, v.53, nº.2,2001, p. 38-53.

ÁVILA, F.CF. **Alfabetização e letramento na Educação Infantil: Análise das Concepções das professoras das UMEIs do Município de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016, p.17-34.

BAMPI, L.; CAMARGO, G. D. Didática do meio: o aprender e o exemplo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.43, nº.2, p. 327-340, abr./jun. 2017.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BEHERENS, M. **Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BELO HORIZONTE, Prefeitura. **Desafios da Formação: Proposições Curriculares para a Educação Infantil**. SMED, 2009.

BELO HORIZONTE, Prefeitura. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Fundamentos**. Belo Horizonte, 2016.

BELO HORIZONTE, Prefeitura. **Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 001/2015, de 05 de março de 2015**. Fixa normas para o funcionamento de instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH). Disponível em:<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1138760>. Acesso em 06 fev.2019

BELO HORIZONTE, Prefeitura. Portaria SMED nº275/2015, 21 de agosto de 2015, **Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Professores na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação-RME de Belo Horizonte e dá outras providências**. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 26 ago 2015.

BELO HORIZONTE, Prefeitura. Portaria SMED nº289/2016, de 3 de outubro de 2016. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação (RME) e dá outras providências**. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 8 out 2016.

BIKLEN, S.K.; BOGDAN, R.C. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

BIZERRA, A; URSI, S. Introdução aos estudos da Educação I. In: **Por que utilizar o termo estratégia de ensino?** São Paulo: USP, 2004.

BRASIL. **Lei nº 8.666/93, de 21 de junho de 1993**, Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências, Brasília, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8666cons.htm. Acesso em: 06 fev.2019.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: formação pessoal e social. Introdução. Brasília: MEC/SEF, vol.1,1998b.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, vol.2, 1998b.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: formação pessoal e social/Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998b.vol.3.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2010. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/ RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 10 julho 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. **Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, Jan.2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 junho 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2009.

BRASIL. Resolução CEB n.º 5 de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. 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, 2013.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BROPHY, J.E; GOOG, T.L. **Teacher Behavior and Student Achievement**. In: WITTROCK M.C. (org). *Handbook of Research on Teaching*. Nova York. 3ª. ed, p. 328-375, 1986.

CASEIRO, A.R.X. **O trabalho de grupo: impulsionador do ensino aprendizagem nas aulas de espanhol língua estrangeira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Letters-Porto.

CASTRO, L.; RICARDO, M. M. **Gerir o trabalho de projeto: Um manual para professores e formadores**. 5. ed. Lisboa: Texto Editora, 1998.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

COHEN, E. G. **Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom**. Nova York: Teachers College. 1994.

COHEN, E. e LOTAN, R.A. **Planejando o trabalho em grupo**. Porto Alegre: Penso, 2017.

COLE, M e COLE, S. (2004). **O Desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, E.P. **Técnicas de dinâmica facilitando o trabalho com grupos**. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2007.

COSTA, S. **A interação professor e criança na educação infantil: Contribuições para o processo de auto avaliação na Formação docente**. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2006. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Saionara%20Costa.pdf>. Acesso em: 16 jul.2019.

CRUZ, N. *et al*. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**. Ouro Preto. Anais. Minas Gerais: ABEP, 2002. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/com_juv_p0227.Neto.pdf. Acesso em: 18 julho.2018.

DEBUS, M. **Manual para excelência em la investigacion mediante grupos focales**. Washington: Academy for Educational Development, 1997.

ESTRELA, A. **Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores**. Porto, Porto, 1994.

FARIAS, I.M.S *et tal.* **Didática e docência aprendendo a profissão.** Brasília, Liber Livro, 2011.

FIORENTINI, D; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos metodológicos. 3º edição. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2009.

FREITAS, M.T.S. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa.** Juiz de Fora.n.16, julho/2002, p.21-39. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Acesso em: 28 agosto 2018.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico.** 1. ed. São Paulo: Atual, 1997.

FONTANA, A.; FREY, J. **The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text.** 2ª. Ed. London: Sage, 2000.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da Pesquisa-ação. In: **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.31, nº.5, p. 483-502, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 02 maio 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GAUTÉRIO, V.L.B.; RODRIGUES, S.C. Os ambientes de aprendizagem possibilitando transformações no ensinar e no aprender. **Revista brasileira de estudos pedagógicos,** Brasília, v.94, n.237, p.603-618, maio/agos. 2013.

GAUTHIER, et al. **Por uma teoria da pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Unijuí, 1998-2006-2013.

GAUTHIER, et al. **Ensino Explícito e Desempenho dos alunos:** a gestão dos aprendizados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, p.26, 1999.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, 1995, p. 57-63.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

GOMES, A.A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. In: **Ecos-Revista Científica,** São Paulo, v. 2, n.2, jul./dez.2005, p.275-290. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71570203.pdf>. Acesso em 09 maio 2018.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** 4ª.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

IDÁÑEZ, M. J. A. **Como animar um grupo: princípios básicos e técnicas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ITURRA, R (org). Trabalho de campo e observação participante em Antropologia. In: **Metodologia das Ciências Sociais**, 5ª. Ed. Porto: Edições Afrontamento, 1986, p.149-159.

KAYE, B.; ROGERS, I. **O trabalho de grupo nas escolas secundárias**. 2ª.ed. Lisboa: Livros Horizontes,1981.

KIND, L. Notas para o trabalho com técnica de grupos focais. In: **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.10, n.15, jun.2004, p.124-136. Disponível em: http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213115340.pdf. Acesso em: 26 set 2018.

KRAHE, E. D; TAROUCO, L. M. R; KONRATH, M. L. P. **Desafios para o trabalho docente: mudanças ou repetição**. Renote, Porto Alegre, v.4, nº.2, dez 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14291/8207>. acesso em 02 fev 2019.

LAERVRES, F. **Educação Experiencial: tornando a Educação Infantil mais efetiva através do bem-estar e do desenvolvimento**. Itajaí: Univale. ed, vol 4, nº. 1, jan/abr. 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 24ª ed. 2008.

LOPES, J; SILVA, H.S. **Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância**. Porto: Ariel Editores. 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 133-173.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9ª.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORO, M. L. F. Crianças com crianças aprendendo: interação social e construção cognitiva. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 79, nov.1991, p.31-43. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1014/1023>. Acesso em: 09 maio.2018

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z.M.R. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** In: ANAIS do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento- Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, MEC, novembro de 2010.

PASQUALINI, J.C. O papel do professor e do ensino na Educação Infantil. In: MARTINS, L. M, orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.161-191.

PATO, M.H. **Trabalho de Grupo no Ensino Básico-** Guia Prático para professores. 3^a.ed. Lisboa: Texto Editora, 1995.

PATO, M.H. **Trabalho de Grupo no Ensino Básico –** Guia prático para professores. 3^a. ed. Lisboa: Texto Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática reflexiva do Professor –** Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 2^a.ed. 1994.

PINTO, M.F.N. **O trabalho docente na educação infantil de Belo Horizonte.** 2009, 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação-Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84JNBT/disserta__o_m_rcia.pdf?sequence=1. Acesso em: 28 janeiro.2019.

PIRES, N.A.R. **A profissionalidade emergente dos licenciados de música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID Música.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação- Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2015, 324 f. p.66-70. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A3NHJX/ppgeducacao_nairaparecidarodriguespires_tesedoutorado.pdf?sequence=1. Acesso em: 22 abril.2019.

RIVIERE, P. **O processo grupal.** 6^a.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RIBEIRO, C.O.F. **O Trabalho de grupo cooperativo nas disciplinas de história e geografia.** 2013. Monografia (Especialização em ensino de história e geografia). Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2013. Disponível em:https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=482364. Acesso em 06 maio 2018.

ROLDÃO, M.C.R. **Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor.** São Paulo: Gaia, 2009.

ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2007.

STACCIARINI, J.M.R. Repensando estratégias de Ensino no processo de aprendizagem. **Revista Latino Americana de Enfermagem.** São Paulo, v.7, n^o.5, p.59-66, dez. 1999.

SILVA, I. O. **Profissionais da Educação Infantil**: uma contribuição ao debate sobre a formação das educadoras de creches comunitárias. *Infância na Ciranda da Educação*, Belo Horizonte, 5, 2002, p. 45-48.

SURVEYGIZMO. Using Word Clouds To Present Your Qualitative Data. Sandy McKee, 2002. Acessível em <https://www.surveygizmo.com/survey-blog/what-you-need-to-know-when-using-word-clouds-to-present-your-qualitative-data>. Acesso em 10 de maio de 2019.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Trad. Francisco Pereira. 3.3d. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TUNES, E.; TACCA, M.C.V.R. O professor e o ato de ensinar. **Educação e Pesquisa**. Brasília, v.35, n°.126, p.689-698, set/dez. 2015.

VEIGA, I.P.A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: Veiga, I.P. A. (org). **Técnicas de ensino**: Por que não? Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. **A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político**. Campinas: Opin. Pública, v.7, n.1, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762001000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 de maio 2018.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2007.

VIDAL, D.G. No interior da Sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. In: **Currículo sem fronteiras**. São Paulo, USP, v.9, n°1, jan/jun de 2009. p.25-41. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf>. Acesso em 11 de junho 2018.

VIEIRA, L. M. F. **Educação Infantil no município de Belo Horizonte**: histórico e situação atual. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1998.

VYGOSTKY, L. **Mind and society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. SOUBERMAN (org). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL
<p>PARTICIPANTES: Setes professoras que lecionam para as turmas de 4 e 5 anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte.</p>
<p>LOCAL: Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)</p> <p>DATA: 06/10/2018</p>
<p>MODERADORA: Gleiciara Magalhães Freitas</p> <p>OBSERVADORA:</p>
<p>OBJETIVO GERAL: Compreender percepções docentes sobre o significado e sobre a organização dos trabalhos em grupos nas turmas com crianças de 4 a 6 anos.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer como as professoras organizam os trabalhos em grupos e para qual finalidade são utilizados; - Identificar os desafios apontados pelas docentes para realizarem os trabalhos em grupos; - Identificar quais são os benefícios apresentados ao realizarem essa prática pedagógica; - Conhecer na visão das docentes o seu papel durante a realização dos trabalhos em grupos; - Conhecer por meio das docentes quais são os critérios utilizados para a organização dos grupos.
REGISTRO
<p>Utilizaremos dois gravadores para a realização do Grupo focal e um observador fará o registro por escrito descrevendo como está ocorrendo o Grupo Focal. O observador anotará os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tomar nota das situações verbais e não verbais relacionadas à interação dos participantes do grupo, à atenção ao assunto, à expressão facial e a outros aspectos considerados relevantes de serem registrados no qual no áudio será difícil identificar; - Anotar as reações do moderador com relação ao grupo, apontando possíveis limitações e ou dificuldades; - Antes e durante a realização do GF conferir o funcionamento dos gravadores.

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO
Sete cadeiras ficarão organizadas em forma circular em uma sala de aula. Copos e água estarão à disposição para os participantes.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - Dois gravadores; - Um notebook; - Um relógio; - Seis canetas e seis pranchetas para preencher o questionário; - Um barbante para a atividade “Teia de Aranha”; - Sete vidros pequenos de cola branca, sete tesouras, dezoito revistas, canetinhas, seis folhas de A3 e duas cartolinas para as atividades.
DURAÇÃO DO TEMPO DO GRUPO FOCAL
O grupo focal terá a duração em média de 95 minutos, podendo se estender ou terminar antes conforme a necessidade do grupo.
QUESTÕES DO GRUPO FOCAL
PERCEPÇÕES
<ol style="list-style-type: none"> 1- Na sua opinião, qual é o papel da Educação Infantil? 2- O que são trabalhos em grupos? 3- Você realiza trabalhos em grupos com as crianças? Por quê?
FUNCIONAMENTO
<ol style="list-style-type: none"> 4- Em qual momento da aula você utiliza o trabalho em grupo? 5- Como você prefere agrupar as crianças? 6- Quais são os critérios que você utiliza para fazer o agrupamento das crianças? 7- Durante a realização dos trabalhos em grupos qual função você desempenha? 8- Diante das suas experiências e ou conhecimentos com os trabalhos em grupos na educação infantil, aponte os principais limites com relação a essa prática pedagógica.

9- Na sua opinião, é vantajoso realizar trabalhos em grupos na Educação Infantil?

DISTRIBUIÇÃO DOS TEMPOS

A distribuição dos tempos ocorrerá da seguinte maneira:

I- RAPPORT – 30 MINUTOS

1- Orientações gerais (10 minutos)

Iniciaremos o Grupo Focal com boas-vindas aos participantes, em seguida, apresentaremos o propósito do grupo focal, a justificativa da realização da pesquisa, bem como, o uso da coleta de dados. Nesse momento o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será recolhido assinado e perguntaremos se possuem alguma dúvida com relação ao termo. Deixaremos claro que o grupo focal será gravado mediante a autorização de todos os participantes e que haverá total sigilo na utilização dos áudios durante a coleta de dados e análise de dados.

2- Preenchimento do questionário (10 minutos)

Um questionário será entregue para cada participante preencher. A intenção desse questionário é coletar informações para conhecermos o perfil dos participantes. A leitura do texto introdutório que consta no questionário será realizada em voz alta. Nele, está apresentada a intenção do preenchimento e o seu uso para a pesquisa. Nesse momento, será lembrado que haverá sigilo com relação ao nome dos participantes. Estaremos à disposição para esclarecer qualquer dúvida no momento do preenchimento. Após o término ele será recolhido e guardado.

3- Atividade "Teia de Aranha" (10 minutos)

A atividade "Teia de Aranha" ocorrerá como percurso para aproximar o pesquisador do pesquisado, proporcionando de alguma maneira aos participantes a aproximação da temática com a sua experiência de trabalho docente na educação infantil. Dessa forma, este será o momento em que os participantes se apresentarão. Assim, deverão falar o seu nome e falar uma palavra que represente a sua experiência com os trabalhos em grupos na educação infantil.

A atividade iniciará da seguinte maneira: o moderador com um rolo de barbante se apresentará, em seguida, irá segurar o barbante e passará o rolo para o participante sentado do outro lado da roda, isso ocorrerá sucessivamente. Após todos os participantes se apresentarem ninguém poderá soltar o barbante, o desafio é não o deixar cair no chão. O desenho de uma teia de aranha se formará ao término da brincadeira. Nesse momento, todos os integrantes do GF escolherão um lugar para guardar temporariamente a teia, que será utilizada no Encerramento.

II PARTE (55 MINUTOS)

Perguntas 1, 2 e 3 (15 minutos)

A Educação Infantil é entendida como a primeira etapa da educação básica (LDB 9394/96). Nessa etapa, ocorrem diversas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino e a aprendizagem.

- 1- Na sua opinião, qual é o papel da Educação Infantil?
- 2- O que são trabalhos em grupos?
- 3- Você realiza trabalhos em grupos com as crianças? Por quê?

- Atividade com imagem (20 minutos)

- 4- Em qual momento da aula você utiliza o trabalho em grupo?
- 5- Como você prefere agrupar as crianças?
- 6- Quais são os critérios que você utiliza para fazer o agrupamento das crianças?
- 7- Durante a realização dos trabalhos em grupos qual papel você desempenha?

Existem várias formas de agruparmos as crianças para realizarmos os trabalhos em grupos, assim, serão disponibilizados alguns materiais para que as professoras possam representar através de imagens como preferem agrupar as crianças. Durante esse momento será perguntado se elas entenderam o que foi proposto e será avisado sobre o tempo (10 minutos para a confecção do cartaz de imagem). Nesse percurso, será avisado sobre o tempo restante para a realização dessa tarefa. Em seguida, será solicitado que o professor explique como prefere agrupar as crianças e por que, e quais os critérios utilizados para agrupá-las.

Durante a explanação das professoras o moderador deverá obter informações acerca:

- Quantidade de crianças escolhidas;
- Verificar se os professores preferem que as crianças fiquem em roda sentadas na cadeira, no chão, se preferem realizar os trabalhos em grupos em espaços externos ou na sala de aula;
- Como é realizado o agrupamento (A criança faz a escolha de qual grupo participar? O professor é que estabelece em qual grupo a criança deverá participar? O agrupamento é feito por habilidades, afinidade e nível de aprendizado?). Observar se esses aspectos serão abordados.

No decorrer dessa discussão perguntaremos qual é o papel do docente durante a realização dos trabalhos em grupos.

- Registro coletivo (20 minutos)

Perguntas 9 e 10

- 8- Diante das suas experiências e ou conhecimentos com os trabalhos em grupos na educação infantil, aponte os principais limites com relação a essa prática pedagógica.
- 9- Em sua opinião, é vantajoso realizar trabalhos em grupos na Educação Infantil?

Serão expostos no centro da roda duas cartolinas e colas, sendo que, uma constará a pergunta de número 9 e a outra de número 10. Para as professoras serão disponibilizadas quatro tiras de papéis, uma prancheta e uma canetinha. Elas deverão escrever dois limites e duas vantagens ao realizarem os trabalhos em grupos. Serão orientadas sobre o tempo disponível para essa tarefa (10 minutos). Na medida em que forem terminando de escrever deverão colar as tiras de respostas na cartolina correspondente a pergunta.

Após o término da colagem abriremos para a discussão das questões.

III PARTE- ENCERRAMENTO – 10 MINUTOS

Retomar a brincadeira “Teia de Aranha”

Todas as experiências, pensamentos e ou opiniões que foram expostas contribuirão de alguma maneira para refletirmos sobre essa temática. A teia nessa brincadeira simboliza as relações, as conexões, sendo que, para o ensino acontecer dependerá de vários fatores que estão relacionados às concepções, aos objetivos de ensino, aos recursos disponíveis, à estrutura física dentre outros. Esse será o momento em que os participantes poderão expressar o que acharam do tema discutido.

AGRADECIMENTOS

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO**Questionário da pesquisa “Trabalhos em grupos
como estratégia pedagógica da prática docente na educação infantil”**

Senhor (a) professor (a),

Este questionário visa coletar informações complementares sobre o perfil dos professores participantes do Grupo Focal. A identidade da escola e dos participantes será resguardada e as informações serão tratadas de forma sigilosa pela pesquisadora.

Desde já, agradecemos.

Nome: _____

1- Qual é o seu sexo?

() Feminino () Masculino

2- Qual a sua idade?

Anos

3- Qual é o seu nível de escolaridade? Marque o campo correspondente à resposta.

() Ensino Médio- Magistério (antigo 2º grau)

() Ensino Médio- Outros (antigo 2º grau)

() Ensino Superior em Pedagogia

() Ensino Superior- Outros

Para a formação em Ensino Superior-Outros escreva o nome do curso.

4 - Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?

() Até 2 anos

() De 3 a 7 anos

() De 8 a 14 anos

() Mais de 15 anos

5- Há quantos anos você leciona na Educação Infantil?

- Menos de 2 anos
- De 3 a 5 anos
- De 6 a 9 anos
- Mais de 10 anos

6- Que vínculo empregatício você possui com a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)?

- Contratado
- Estatutário
- Celetista
- Outros

7- Qual é a sua carga horária semanal de trabalho na EMEI?

- Inferior a 22 horas e 30 minutos
- 22 horas e 30 minutos
- De 22h e 30 minutos até 40 horas
- Acima de 40 horas

8- Você trabalha em outra escola?

- Sim Não

Se afirmativo, quantas horas por semana? _____

Em que modalidade de ensino? _____

9- Assinale em qual Rede de Ensino você trabalha no turno oposto da EMEI.

- Rede Estadual de Ensino
- Rede Municipal de Ensino
- Escola particular
- Outra. Qual? _____

10- Qual é a faixa etária das crianças que você trabalha na Educação Infantil?

11- Em caso de você lecionar para o ensino fundamental e ou ensino médio, informe o ano de escolaridade.

11- Você já participou de alguma formação continuada?

() Sim () Não

Qual? _____

12- Você já participou de alguma formação que contribuiu para melhorar a sua prática docente? Cite duas formações e explique por quê.

APÊNDICE 3- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO
Data da observação:
Horário:
Faixa etária:
Professora:
OBJETIVOS
<p>Objetivo Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender como ocorre na prática a realização dos trabalhos em grupos com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrever o espaço físico da sala de aula; - Descrever o perfil da turma observada; - Identificar como é realizada a organização dos grupos; - Verificar em qual momento da aula a professora utiliza os trabalhos em grupos; - Observar como ocorrem as mediações durante a realização dos trabalhos em grupos; - Registrar como ocorreram as etapas existentes para o desenvolvimento dos trabalhos em grupos (abertura, interação, encerramento); - Identificar os limites e as possibilidades existentes durante a realização dessa estratégia pedagógica.
ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS E REGISTRADOS
ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS
<ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço físico da sala de aula (disposição das mesas e cadeiras). Registrar a organização dos grupos e a quantidade de crianças por grupos através de um desenho.

- As crianças escolhem em qual grupo participar, ou a professora organiza-os? Se for a professora que organiza-os registrar qual critério foi utilizado.

- Os trabalhos em grupos foram realizados com qual intencionalidade pedagógica? (Expor, fixar, avaliar, introduzir e ou consolidar).

INTENCIONALIDADE DA REALIZAÇÃO DOS TRABALHOS EM GRUPOS

- Quais linguagens foram trabalhadas durante a realização dos trabalhos em grupos?

- Quais as habilidades foram trabalhadas?

- Descrever a atividade proposta.

ABERTURA, INTERAÇÃO E ENCERRAMENTO

- Como ocorre a abertura da aula?

Neste momento será observado se foi exposto as regras de conduta da aula, o tempo de duração, se os objetivos da aula e a justificativa da sua importância foram apresentados para as crianças.

- Durante o desenvolvimento da tarefa proposta, em que situação ocorre a interação do professor com as crianças?

- No decorrer da realização dos trabalhos em grupos, quais foram as funções desempenhadas pelas professoras?

- Durante a interação, a professora realizou perguntas, deu *feedback*, corrigiu, parabenizou?

- Como ocorreu o encerramento da aula?

1- Os trabalhos em grupos foram utilizados em qual momento pedagógico?

2- Quais são os limites e as possibilidades no uso dessa estratégia?

- Durante a aula os grupos tiveram o feedback da professora? Houve correção da tarefa proposta?

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

- Qual estratégia é utilizada para captar a atenção dos alunos?

- Em qual momento a professora ativa os conhecimentos prévios das crianças?

- Durante a aula ocorreram os mecanismos de apoio (modelagem, prática guiada e prática autônoma)? Descrever como ocorreram.
- Como motivou as crianças a desempenharem as tarefas?
- Como ocorreu a organização da aula e a administração do tempo?
- Durante o desenvolvimento dos trabalhos em grupos quais as estratégias foram utilizadas pela professora para acompanhar os grupos?

ANOTAÇÕES DESCRITIVAS

APÊNDICE 4 -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada (o) como voluntária (o) para participar do Projeto de Pesquisa do Programa de Mestrado Profissional de Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PROMESTRE). A presente pesquisa será realizada pela professora de Educação Infantil Gleiciara Magalhães Freitas, pesquisadora e aluna da linha de pesquisa: Didática e docência. Esta pesquisa será realizada conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 196/96.

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

O projeto de pesquisa acadêmica tem como tema: Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica da prática docente na Educação Infantil. A iniciativa em pesquisar sobre os trabalhos em grupos, surgiu mediante a minha prática realizada nas turmas de Educação Infantil. Realizar estratégias de ensino que promovam interação entre as crianças, são práticas comuns no ambiente de ensino aprendizagem, e os trabalhos em grupos necessitam de conhecimentos acerca da sua organização, bem como do papel docente nas suas diversas etapas, dessa forma, partiu o interesse em aprofundar sobre essa temática.

O objetivo da pesquisa de campo será: realizar um Grupo Focal com sete docentes que lecionam para as turmas de 4 e 5 anos, para coletar informações dos docentes com relação aos seus pensamentos, sentimentos, suas ideias e experiências no ensino com os trabalhos em grupos. A escolha por utilizar essa técnica é devido a aproximação que o pesquisador tem diante dos pesquisados, uma vez que, o diálogo entre os docentes promove trocas de experiências e reflexões acerca do trabalho docente, trazendo contribuições para os participantes. Em seguida, será realizada a observação participante em duas turmas.

Para garantir o registro do encontro, será gravado em áudio o momento, bem como serão realizadas anotações, para a coleta de dados. O local a ser realizado o encontro do Grupo Focal e a observação participante será na própria instituição de trabalho do pesquisado. Foi elaborado um roteiro com a intenção de orientar o pesquisador na realização do Grupo Focal. Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA, GARANTIA DE SIGILO E RISCOS

A sua participação na pesquisa é voluntária, será realizada apenas com o seu consentimento, podendo recusar-se a não participar, isso não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Os resultados da pesquisa serão apresentados através da utilização de nomes fictícios para os envolvidos, que terão assim, a sua identidade preservada, bem como, o sigilo do áudio gravado no Grupo Focal. A (o) Senhora (o) será esclarecida (o) sobre este projeto de pesquisa em qualquer aspecto que desejar, via e-mail: gleici.preserveomeioambiente@yahoo.com.br, por telefone (31) 99112-8858, (31) 3397-4010 e pessoalmente. Ou junto ao Comitê de Ética na Pesquisa da UFMG nos telefones Telefax: (31) 3409-4592 ou e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

O principal risco envolvido nesta pesquisa está a divulgação indevida da identidade dos participantes, assim, nos propomos a realizar o sigilo, assegurando a privacidade deles.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO E RESSARCIMENTO

A sua participação não envolverá qualquer natureza de gastos, tanto para a V.S^a., quanto para os demais envolvidos. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da sua participação no estudo, poderá ser compensado.

Pesquisadora Responsável: Prof. Dra. Nair Pires

nair.pires@yahoo.com.br

Pesquisadora Co-responsável: Gleiciara Magalhães Freitas

gleici.preserveomeioambiente@yahoo.com.br (31) 99112-8858

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa- COEP/UFMG Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II- 2º andar- sala 2005- Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG-Brasil. CEP: 31 270-901 Telefax: (31) 3409-4592 e-mail: coep@prpq.ufmg.br

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, _____

confirmando a minha participação voluntariamente, sentindo-se esclarecida (o) em relação à proposta desta pesquisa, bem como, ter o conhecimento da finalidade do material coletado. Obtive um tempo para realizar a leitura e esclarecer as minhas dúvidas.

Declaro que concordo em participar desse estudo, assinando duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que, uma via ficará com o pesquisado e a outra via ficará arquivado com o pesquisador.

Agradecemos, desde já, sua colaboração.

Concordo e autorizo a realização da pesquisa, com a gravação do Grupo Focal, nos termos propostos.

Discordo e desautorizo a realização da pesquisa.

Nome	Assinatura do Participante	Data
------	----------------------------	------

Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
------	---------------------------	------

APÊNDICE 5 - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

À direção da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte

Prezada diretora,

Solicitamos a sua autorização para realizarmos a pesquisa acadêmica com o tema: “Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica da prática docente na Educação Infantil”, com a participação da professora de Educação Infantil Gleiciara Magalhães Freitas, principal pesquisadora e aluna do Programa de Mestrado Profissional de Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/PROMESTRE.

A pesquisa será realizada apenas com a autorização da direção da escola e com o consentimento dos docentes envolvidos. A participação na pesquisa não envolverá gastos para a direção e nem para os demais envolvidos. Esta será realizada de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 196/96.

A pesquisa terá como objetivo realizar um Grupo Focal com sete docentes que lecionam para as turmas de 4 e 5 anos, para coletar informações com relação aos seus pensamentos, sentimentos, suas ideias e experiências no ensino com os trabalhos em grupos. A escolha por utilizar essa técnica é devido à aproximação que o pesquisador tem diante dos pesquisados, uma vez que, o diálogo entre os docentes promove trocas de experiências e reflexões acerca do trabalho docente, trazendo contribuições para os participantes. Esse momento será gravado em áudio, com o objetivo de analisar o discurso e não perder nenhuma informação. O pesquisador seguirá um roteiro para a realização do Grupo Focal. Em seguida, será escolhido duas turmas de 4 e 5 anos para realizarmos a observação participante, o objetivo será conhecer como ocorre a realização dos trabalhos em grupos, bem como, qual é o papel que o professor desempenha frente a dinâmica grupal.

Os resultados da pesquisa apresentarão nomes fictícios para os envolvidos, que terão, assim, sua identidade preservada. O nome da instituição também terá nome fictício. Os áudios serão utilizados apenas pelo pesquisador para registrar e analisar a coleta dos dados, assim, não haverá exposição do áudio e nem das imagens sem autorização prévia dos envolvidos.

A escola e os docentes poderão esclarecer dúvidas acerca da metodologia de coleta e análise dos dados a qualquer momento pessoalmente, através do e-mail gleici.preserveomeioambiente@yahoo.com.br ou telefone (31) 99112-8858. A pesquisa apresenta riscos mínimos a saúde e ao bem-estar de seus participantes, a pesquisadora estará atenta aos riscos e desconfortos. O principal risco envolvido nesta pesquisa está na divulgação indevida da identidade dos participantes, assim, realizaremos os esforços possíveis para resguardar a privacidade dos participantes. A qualquer momento a escola poderá recusar-se a participar da pesquisa, ela terá a total liberdade para fazê-lo.

Essa autorização encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a direção da instituição.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do(a) diretora da escola

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE 6- QUADRO DE CATEGORIAS

CATEGORIA CONCEPÇÃO

PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
PROTEÇÃO	<p><i>Prezar pela infância, pelo direito à educação, mas resguardando a criança do que a sociedade produz de ruim, oferecendo uma infância brincante, uma infância divertida [...]. (Laura)</i></p> <p><i>Eu acho que a educação infantil vem contribuir com essa formação para a criança, e protegendo-a de outros riscos existentes na sociedade [...]. Nesse caminho, a escola tem um olhar de cuidado, de parceria com a família, de escolarização e divisão de mundo. [Antes] a criança ficava ali no âmbito familiar e só tinha aquilo ali, até ela poder ir para o ensino fundamental. Agora ela já tem bem mais cedo o contato com o mundo rico e diverso, maior do que a experiência que ela tinha. (Paula)</i></p>
GARANTIR O BRINCAR E A ESCOLARIDADE	<p><i>“Na educação infantil, devemos promover um brincar com intencionalidade educativa. Eu penso que a escola, a educação infantil, tem que resguardar sim o brincar, mas é o primeiro contato com a escolaridade, então, é a base desse início, desse universo que ela vai ter pela sua vida né! É a sustentação.” (Tatiana)</i></p>
EDUCAR E CUIDAR	<p><i>O papel da Educação Infantil está baseado no educar e no cuidar. (Bárbara)</i></p>
PROMOVER INTERAÇÃO ENTRE A CRIANÇA E O MUNDO SOCIAL	<p><i>Beatriz: É uma janela que se abre com possibilidades, quando a gente pensa que o andar pra criança abre o universo do aprender, e aí eu penso, que quando a criança chega na escola, esse universo se amplia muito mais, essa oportunidade de ter contato com esse universo, e o professor mediando esse contato.</i></p> <p><i>Luísa: Complementando a fala da Beatriz, eu penso que, a educação infantil ela é o primeiro contato da criança com o mundo, assim social, do universo social. Assim, o papel da educação infantil é de promover interações tanto com os pares quanto com uma atual intervenção familiar visando o desenvolvimento da criança [...].</i></p> <p><i>Beatriz: Justamente</i></p> <p><i>Luísa: Na interação que ocorre entre professor-criança, criança-criança e criança-meio, amplia a sua visão e conhecimento sobre as pessoas, sobre si e sobre o mundo que a cerca, ou seja, a natureza, a diversidade, sobre as regras, dentre outras.</i></p>

PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
PROMOVER INTERAÇÃO ENTRE A CRIANÇA E O MUNDO SOCIAL	<p><i>Continuação do diálogo</i></p> <p><i>Bárbara: Sendo as diretrizes da educação infantil que irão nortear a nossa prática informando e orientando qual papel devemos desempenhar, o que estimular nas crianças para desenvolver as suas capacidades físicas, afetivas e cognitivas.</i></p>
VEZ E VOZ PARA A CRIANÇA	<p><i>Eu penso a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, assim o seu papel é dar vez e voz para essa criança que tinha uma história totalmente diferente do passado, tornando-a protagonista da construção do seu conhecimento através da mediação do professor. (Elen)</i></p>

CATEGORIA CONCEPÇÃO

O QUE SÃO TRABALHOS EM GRUPOS		
TRABALHOS EM GRUPOS	Trabalho coletivo	<p><i>É o trabalho coletivo, que é característico da educação infantil, pois usamos diversas possibilidades para promover a interação entre as crianças. Os trabalhos em grupos são um recurso a mais que o professor pode utilizar para os processos de ensino e de aprendizagem. (Paula)</i></p> <p><i>Eu penso que o trabalho em grupo tem até alguns vieses, assim sabe, tem um trabalho em grupo da criança no coletivo, de todas as crianças participando com interesses em comuns [...]. (Luísa)</i></p> <p><i>É o trabalhar junto, da cumplicidade, do dividir o que nós temos. Nesse momento, um complementa o que eu sei com o que você sabe, cujo objetivo é chegar ao que foi proposto. (Laura)</i></p>
	Interação	<p><i>Promover algo ali de maior interação entre as crianças, de desenvolver uma capacidade das crianças trabalharem em grupo [...]. (Beatriz)</i></p> <p><i>[...] na educação infantil a gente fala muito dessa questão da interação e da troca de experiência. Os trabalhos em grupos são uma estratégia que oferece uma oportunidade da criança interagir. (Elen)</i></p> <p><i>[...] É uma atividade em que ocorre a interação entre as pessoas. (Tatiana)</i></p> <p><i>Trabalhos em grupos é uma forma de organizarmos as crianças, proporcionando o aprendizado através da relação com o outro. (Bárbara)</i></p>

O QUE CARACTERIZA OS TRABALHOS EM GRUPOS		
TRABALHOS EM GRUPOS	CARACTERÍSTICAS	<p>Diálogo:</p> <p>Bárbara: “[...]agora estive pensando, o que são trabalhos em grupos. Ahhh! Crianças reunidas, participando, existirão muitas conversas. Silêncio nessas aulas, é quase impossível acontecer!”</p> <p>Paula: E também, além das crianças estarem no coletivo, o que é bem diferente de uma atividade no individual, os trabalhos em grupos para existir precisa da mobilização de quem está ali reunido.</p> <p>Elen: Eu penso que, a estrutura das mesas e cadeiras mudam muito a aparência da sala. Apesar da nossa sala não ter carteiras individuais, por ser uma mesa com quatro cadeiras nem sempre por elas [crianças] estarem juntas ali significa que estão realizando trabalhos em grupos. Temos que ter cuidado para não confundirmos.</p> <p>Tatiana: Bem colocado isso.</p> <p>Elen: E outra, no trabalho individual não há troca de conhecimentos entre as crianças, cada um faz por si só. Nessa proposta que estamos discutindo é bem diferente, deve haver o diálogo, trocas de ideias, devendo um ajudar o outro na realização da tarefa.</p>

CATEGORIA FUNCIONAMENTO

		QUANDO	PARA QUÊ
FUNCIONAMENTO	Subcategoria Momento pedagógico	Prática guiada	<p>Colocar em prática as habilidades trabalhadas anteriormente.</p> <p>Acompanhar e apoiar cada etapa da realização da tarefa.</p> <p><i>[...] utilizo os pequenos grupos para conteúdos já trabalhados, na hora do desenvolvimento mesmo, para a resolução da atividade. É nesse momento que acompanho de perto o processo de desenvolvimento da criança e já faço as intervenções e outros tipos de orientações. (Luísa)</i></p> <p><i>Para desenvolver atividades cujas habilidades já foram adquiridas, com elas fazemos registros para o portfólio da turma. Nos grupos, consigo ver como está a compreensão da tarefa proposta e auxílio diretamente nas etapas da tarefa[...]. (Elen)</i></p> <p><i>Utilizo os trabalhos em grupos também para desenvolver alguma atividade que o conteúdo já foi trabalhado, não para iniciar um assunto. Portanto, é o momento de observar o passo a passo dos grupos e atuar ajudando-os no percurso da atividade proposta. (Beatriz)</i></p> <p><i>Depende do objetivo da aula, mas sempre são utilizados para colocarem em prática o que aprenderam. Nesse momento supervisiono e faço as mediações necessárias durante a realização do que foi proposto nos grupos. (Paula)</i></p> <p><i>Essa é a hora de executar o que expliquei anteriormente, ficarei de olho em como os grupos atuarão e vou intercedendo. (Bárbara)</i></p>
		Prática guiada e prática autônoma	<p><i>O momento utilizado é para realizar trabalhos para retomar algo já trabalhado e para consolidar. Uma coisa acontece, as crianças não ficam sozinhas trabalhando em grupos, eu acompanho o percurso. (Laura)</i></p> <p><i>Pra mim também não tem momento específico, os grupos para acompanhar e auxiliar na prática de cada um, mas quando percebo que estão dando conta da atividade, eu deixo eles realizarem as tarefas sozinhos nos grupos. (Tatiana)</i></p>

<p>FUNCIONAMENTO</p>	<p>Subcategoria Critérios</p>	<p>Agrupamento (número de crianças por grupo e número de grupos na turma)</p>	<p><i>É, depende da proposta, se eu propus começar as atividades em grupos ouvindo as crianças, aí é escolha da criança, eu não me dou o direito de intervir. Claro que as intervenções que foram comentadas anteriormente, de integridade física, essas sempre acontecem, eu não estou desconsiderando-as. Então, se a minha proposta é escutar a criança, é fazer a vontade da criança, não tem número e nem quantidade. Em situações de jogos que determinam uma quantidade ideal, será verificada a regra. (Laura)</i></p> <p><i>Eu prefiro não determinar a quantidade de crianças por grupos, deixo elas escolherem[...]. Então, não tem uma quantidade específica de crianças por grupo. (Paula)</i></p> <p><i>Eu prefiro grupos menores, quando eu quero dar um direcionamento para o grupo, quatro grupos com quatro crianças, mas as propostas podem ser diferentes. Eu acredito que a intencionalidade é que faz com que você construa ali a ideia do agrupamento. (Beatriz)</i></p> <p><i>Normalmente aquelas crianças que são mais dedicadas, entram nesses grupos pequenos, com quatro crianças, já aquelas crianças que são mais expansivas, e as que gostam de comandar, elas tendem a entrar em um grupo maior. Costumo trabalhar nessa mesona com umas oito crianças, e aquelas outras que são mais dedicadas a fazerem em pouquinho e pouquinho tendem a entrar em um grupo menor, com quatro crianças. Então é assim, por mais que seja a mesma atividade, normalmente eu tenho essa divisória dentro de sala, de trabalhar com essa organização, sendo quatro grupos na sala. (Luísa)</i></p> <p><i>Eu dividi a turma com três grupos com seis crianças, sendo que, cada um eu propus uma atividade diferente. Eu coloco as crianças nos grupos de interesse, sendo, um grupo do esporte com a bola, outro de conversar e cantar e aqui é para quem está interessado em fazer atividade. Então, eu acompanho mais de perto a turma que quer fazer a atividade e acompanho as crianças no individual. Os outros dois grupos, também</i></p>
-----------------------------	--	--	---

<p>FUNCIONAMENTO</p>	<p>Subcategoria Critérios</p>	<p>Agrupamento (número de crianças por grupo e número de grupos na turma)</p>	<p><i>são monitorados e os auxilio também. No final da aula, todas as crianças precisam passar por esses três grupos. (Bárbara)</i></p> <p><i>Quando vou agrupar as crianças eu organizo os grupos compondendo cinco grupos com quatro crianças. (Elen)</i></p> <p><i>Para facilitar o trabalho de acompanhamento, eu penso em organizar uma quantidade, e necessariamente ter quatro a cinco em um grupo. Assim não coloco mais de cinco grupos em uma turma. Pois grupos grandes ficam mais complicado de acompanhar o processo de desenvolvimento da tarefa. (Tatiana)</i></p>
-----------------------------	--	--	---

<p>FUNCIONAMENTO</p>	<p>Subcategoria Critérios</p>	<p>Formas de composição (Flexibilidade/ grupos espontâneos)</p>	<p><i>Uma outra questão fundamental é que, as próprias crianças se organizem nesse agrupamento, isso faz parte da aprendizagem e nesse momento elas aprendem a tomar decisões conforme as orientações. (Beatriz)</i></p> <p><i>Nota do Diário de Campo- Hoje a nossa aula será uma atividade com trabalhos em grupos, cada mesa possui um jogo diferente, então cada um de vocês deverá escolher em qual grupo desejam participar. (Beatriz)</i></p> <p><i>Eu deixei livre as crianças escolherem em qual grupo participar, porque precisamos deixa-las e incentivá-las a adquirirem autonomia, tomarem decisões. (Elen)</i></p> <p><i>Quando escolho trabalhar em grupos, eu penso na prática docente e como organizar o ambiente. Um exemplo, para a pintura livre, se quero desenvolver a autonomia das crianças para tomarem decisões, enquanto eu separo a materialidade e organizo os espaços, eles mesmos se organizam nos grupos. (Luísa)</i></p> <p><i>Por exemplo, eu não tenho esse negócio de falar: fulano, fulano, sente-se nessa mesa! Eles escolhem o lugar que irão sentar. Eu acho que, o mais gostoso é sentar onde você está afim. Então, eles têm essa liberdade de chegar e escolher próximo de quem vão sentar e de qual mesa vai sentar. [...] Eu lembro que quando eu estudava, eu queria tanto sentar as vezes próximo de quem eu tinha afinidade, e não sentava porque a professora não deixava. (Tatiana)</i></p> <p><i>Eu não faço escolhas, as crianças, elas que se agrupam. Deixar as crianças fazerem escolhas nesse momento é entender que elas também tem opiniões sobre o lugar que desejam sentar e com quem. [...] (Laura)</i></p> <p><i>É a criança que vai escolher em qual grupo participar, eu apenas deixo as mesas e as cadeiras organizadas. Isso foi pensando em observar os seus comportamentos nesse momento inicial de formação dos grupos. (Bárbara)</i></p>
-----------------------------	--	--	--

<p>FUNCIONAMENTO</p>	<p>Subcategoria Crêterios</p>	<p>Grupos de indica�o</p>	<p><i>Hoje você não vai poder ficar do lado da sua colega porque vocês não estão dando conta de ficarem juntos nesse momento. Então, vamos ficar ali com outro colega porque você vai ter uma oportunidade de conhecer o outro [...]. Em um dia que tenham muitos conflitos, você tem que intervir e pensar em propor uma troca de grupo com a criança. (Paula)</i></p> <p><i>Eu penso em dosar, dar uma equilibrada menino e menina, porque tende muito nas brincadeiras as meninas ficarem com as meninas, aquele menino mais tímido com aquele que tem muito espírito de liderança. A gente tenta equilibrar nessas questões na hora de organizar os grupos. (Tatiana)</i></p> <p><i>[...] mas quando existe aquela coisa de que o fulano só fica junto de ciclano o tempo todo e aquele outro atrapalhando, ai eu faço interven�es de falar: ah, hoje você vai sentar ali por causa disso e disso. Mais normalmente eu os deixo escolherem. (Luísa)</i></p> <p><i>Estou fazendo essa troca para haver um equilíbrio entre as crianças, pois algumas dão mais trabalho com rela�o ao comportamento. (Beatriz)</i></p> <p><i>Dependendo do horário da aula, quando uma criança chega atrasada, eu indico o grupo em que a criança deverá participar. (Beatriz)</i></p> <p>Nota do Diário de Campo- Beatriz organizou os grupos distribuindo as crianças com perfil de líderes, essa distribui�o colaborou para trazer harmonia entre os grupos. A criança com perfil de líder tem a fun�o de coordenar as demais crianças para seguirem as regras dos jogos.</p>
-----------------------------	---	----------------------------------	--

<p>FUNCIONAMENTO</p>	<p>Subcategoria Estratégias</p>	<p>Gestão da Classe</p>	<p><i>Separar a materialidade antes de iniciar a aula e disponibilizá-la de fácil acesso para as crianças. (Paula)</i></p> <p>Nota do Diário de Campo- Nas observações percebe-se que, organizar o espaço e separar a materialidade com antecedência, é um indicativo de que a aula foi preparada, a professora dentro da sua rotina escolar, separou um tempo para esse momento. No decorrer da aula, ao manter os materiais de fácil acesso para as crianças, evitou-se que a professora fosse interrompida durante o apoio aos grupos, assim a criança tinha autonomia para pegar o material que precisasse.</p> <p><i>Planejar a organização dos grupos e da sala na etapa do planejamento. (Luísa)</i></p> <p>Nota do Diário de Campo - Captar a atenção das crianças durante a abertura da aula. <i>Atenção turma, vamos dar início a nossa aula! (Bárbara)</i> <i>Turma, tudo bem? Darei início a explicação do que vamos fazer agora. (Bárbara)</i> <i>Então, preciso da atenção de todos. (Bárbara)</i> <i>Prestem atenção no que vou dizer agora! (Beatriz)</i> <i>Vejam bem, darei início a explicação. (Beatriz)</i></p> <p>- Utilizar trechos de músicas para captar a atenção da turma no decorrer do desenvolvimento dos trabalhos em grupos.</p> <p>Os seguintes trechos de duas músicas foram utilizadas:</p> <p><i>Costura, costura e fechou. (Bárbara)</i> <i>Enrola, enrola, até virar uma bola, estica, estica, um, dois e três. (Bárbara)</i></p> <p>- Oferecer ajuda quando percebe dificuldade de interação.</p>
-----------------------------	--	--------------------------------	---

<p>FUNCIONAMENTO</p>	<p>Subcategoria Estratégias</p>	<p>Gestão da Classe</p>	<p><i>O que está acontecendo para você atrapalhar o grupo desse jeito, posso te ajudar? (Beatriz).</i> <i>Ei, vamos parar com isso! (Beatriz).</i> <i>Percebi que vocês estão com dificuldade para distribuírem as peças igualmente para os colegas, vou ajudá-los. (Bárbara)</i> <i>Veja bem, o combinado feito no início da aula não foi esse. (Bárbara)</i></p> <p>Nota do Diário de Campo</p> <p>- Estabelecimento de uma rotina durante a aula.</p> <p><i>Crianças, primeiro vamos fazer uma roda para poder explicar o que faremos agora. Alguns combinados vou relembrar e quando o grupo terminar, deve organizar a sua mesa e esperar a próxima orientação da professora. Depois que todos os grupos tiverem terminado, vamos finalizar essa aula com a roda coletiva de novo. (Bárbara)</i></p> <p>- Relembrar os combinados que foram apresentados no início da aula:</p> <p><i>Se todos tomarem todas as peças, o jogo não vai funcionar [...] o desafio é aprender a jogarem juntos e ajudar o outro. (Beatriz)</i></p> <p>A professora percebeu que duas crianças estavam com comportamentos que estavam atrapalhando o empenho do seu próprio grupo, portanto, fez uma intervenção direta com essa criança, não interrompendo os demais participantes. Veja na fala: <i>Peço que vocês dois durante o percurso da caixa até a figura geométrica não se joguem no chão para derrubar o colega, isso não faz parte da regra do jogo. Entenderam? Combinado? (Beatriz)</i></p>
-----------------------------	--	--------------------------------	---

<p>FUNCIONAMENTO</p>	<p>Subcategoria Estratégias</p>	<p>Gestão dos Aprendizados</p>	<p>Nota do Diário de Campo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os objetivos de aprendizado e os combinados na abertura da aula, retomando sempre que necessário. - Utilizou de desenhos e do próprio material para explicar o percurso da tarefa. A clareza da exposição do que deveria ser feito, colaborou para os grupos compreenderem a tarefa proposta. - Iniciar as tarefas do mais simples para o mais complexo. - Realizar perguntas para ativar os conhecimentos prévios das crianças. <p><i>Qual será o critério utilizado para você distribuir as peças para os colegas da mesa? (Bárbara)</i> <i>[...] após o término do jogo, como vocês irão comparar as peças entre vocês? (Beatriz)</i> <i>Essa é uma atividade conhecida por vocês? Quem lembra? (Bárbara)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar perguntas-respostas para crianças específicas. <p>Conforme a resposta, a professora se posicionava no mesmo nível da criança e explicava o passo a passo isoladamente. Diante dessa situação, esse fato indica que, retomar informações apresentadas na etapa da modelagem, podem ser necessárias durante o momento da prática guiada, devendo o professor verificar a precisão de pausar a tarefa para orientar apenas crianças específicas ou a turma. Em seguida, observava de perto a sua atuação no grupo e voltava a intervir quando necessário. Abaixo uma situação:</p> <p>Diálogo</p> <p><i>Professora: Oi! Percebi que você está com dificuldade de colaborar no momento de separar as peças por cores iguais. Vou te auxiliar.</i> <i>Criança: A colega não quer deixar eu contar as peças.</i></p>
-----------------------------	--	---	--

<p>FUNCIONAMENTO</p>	<p>Subcategoria Estratégias</p>	<p>Gestão dos Aprendizados</p>	<p><i>Professora: Então, ao invés de você misturar as peças que eles organizaram, você pode oferecer para ajudar nessa contagem. A ideia é você ajudar o grupo e conversar para entrarem em um consenso.</i> <i>Criança: A tá! Vou tentar.</i></p> <p>Outro exemplo:</p> <p><i>Me diga, o que você entendeu? (Bárbara)</i> <i>Veja bem, após separar as tampinhas por cores, qual é o próximo passo? (Bárbara)</i> (Utilizada para uma criança específica, após a observação do grupo de perto).</p> <p><i>Depois que vocês distribuíram as peças por igual para os participantes do grupo, qual será a próxima etapa do jogo? (Beatriz)</i> <i>O que foi solicitado para fazer nos grupos? (Beatriz)</i> (Pergunta realizada para o grupo todo)</p> <p>Cabe dizer, ainda, que durante o percurso pela sala de aula, utilizou-se de perguntas para estimular os grupos a pensarem se estão seguindo o caminho certo para concluir a tarefa.</p> <p>Nota do Diário de Campo</p> <p>- Estabelecer comunicação entre professor-criança e criança e criança.</p> <p><i>Percebi que o grupo precisa de ajuda para distribuir as tarefas, vou sugerir que vocês escolham uma pessoa para fazer o registro na folha dos resultados das tampinhas que vocês contaram e duas crianças (Beatriz).</i></p> <p>- Para acompanhar a gestão dos aprendizados em cada grupo, a professora percorria primeiro nos grupos “mais urgentes”.</p>
-----------------------------	--	---	---

<p>FUNCIONAMENTO</p>	<p>Subcategoria Estratégias</p>	<p>Gestão dos Aprendizados</p>	<p>- Correção da tarefa - <i>Pessoal prestem atenção, vamos conferir o resultado do grupo C contando as tampinhas nas cores verdes[...]</i> (Bárbara)</p> <p><i>Isso mesmo, vocês estão conseguindo, vamos agora conferir as tampinhas nas cores amarelas!</i>”, “[...] muito bem pessoal, conseguiram identificar o motivo do resultado diferente do outro grupo!</p> <p>- Para o encerramento da aula utilizou-se a roda coletiva. Nesse momento a professora teve a oportunidade de escutar o que as crianças desejavam dizer a respeito da tarefa realizada. Algumas crianças apontaram os objetivos da tarefa, outras disseram o que achou difícil realizar. Assim, a professora percebeu quais foram as satisfações e ou insatisfações das crianças ao realizarem os trabalhos em grupos por meio das suas expressões faciais e dos seus relatos.</p>
-----------------------------	--	---	---

CATEGORIA FUNÇÕES DOS PROFESSORES

FUNÇÕES DOS PROFESSORES	
MEDIAR	<p><i>O papel do professor, sempre de mediador. (Elen)</i></p> <p><i>[...] a gente tem tendência mesmo de mediar. (Tatiana)</i></p> <p><i>[...] ser um mediador nos grupos e ou para um membro do grupo. (Laura)</i></p> <p><i>De estar observando, de estar atento as relações e estar fazendo as mediações pertinentes [...] (Paula)</i></p> <p><i>Eu acho que mesmo na escuta você está mediando, vendo a situação... e se precisar intervir mais diretamente, você está ali preparada né, e eu acho que a questão é a integridade física da criança, que tem que ser preservada, então a gente tem que tá muito atento a isso o tempo todo. (Paula)</i></p> <p><i>A função do professor será de mediar o que deverá ser feito e acompanhar todo o processo da tarefa que as crianças realizarão. (Beatriz)</i></p> <p><i>[...] eles querem fazer da forma deles, e às vezes não querem fazer como é o jogo mesmo. Ai eles mesmos pedem a mediação do professor. Ah professor, ele não sabe jogar! Ele não sabe brincar! Então, se eu coloquei como um desafio, porque a gente enquanto adulto no grupo, a gente tem um bom senso, eles são egocêntricos ainda. Então, eles brigam, eles querem fazer da forma deles né! E acaba tendo um conflito ali, e a gente tem que mediar, eles pedem a nossa intervenção, não só com relação ao percurso da tarefa a ser realizada, como para ajudá-los a solucionarem conflitos. (Bárbara)</i></p> <p><i>Eu diria que não seria nem perfil do grupo, é perfil dos membros do grupo, membro de um grupo que o professor pode ser um mediador, é... é a distância, observar apenas, depende que aquele grupo pode ter apenas uma criança que precise do professor como mediador presente. Muitas vezes, nas atividades em grupo e até mesmo nas brincadeiras... (Laura)</i></p> <p>Nota do Diário de Campo- Exemplo de situação em que a professora precisou mediar</p> <p><i>Olhe para a montagem do seu grupo, qual peça você acha que servirá para encaixar aqui? (Beatriz)</i></p> <p><i>Você pode ajudar o seu grupo igual você fez agora, continue assim. (Beatriz)</i></p>

FUNÇÕES DOS PROFESSORES	
INTERAGIR	<p><i>[...] porque na educação infantil a gente fala muito dessa questão da interação e da troca de experiência, e os trabalhos em grupos só existirão se acontecer essa interação, sendo o professor o responsável por criar oportunidades disso acontecer no ambiente escolar. (Elen)</i></p> <p><i>[...] tanto a criança quanto o professor tem um momento de interação, bem como entre as crianças de cada grupo, nesse caminho, ambos estabelecem suas formas de comunicação. (Tatiana)</i></p> <p><i>[.] a interação dos pares precisam ficar bem afinados aos interesses deles, da turma, do pequeno grupo, ou da habilidade que desejam construir, assim, o professor precisa atuar para estimular a interação quando percebe que não está ocorrendo [...]. (Luísa)</i></p>
OBSERVAR	<p><i>[...] é quando observamos uma criança que tem uma dificuldade e, que está no trabalho em grupo, deve-se observar como ela vai conseguir superar essa dificuldade, essas divergências, de opinião, de ideias [...]. (Paula)</i></p> <p><i>[...] também exercer a função de observadora de longe e de perto. (Laura)</i></p> <p><i>[.] de observador, e dessa observação atenta mesma, e de estimular. Sabe, tem esse papel de incentivar de trazer aquilo que está faltando as vezes, observar mesmo muito de perto, para intervir com a medida certa que está sendo necessária. Às vezes até como essa criança que está ali com muita dificuldade de trabalhar ali, engajar-se no grupo, acho que o papel de observação do professor, assim, é o maior. (Luísa)</i></p>

FUNÇÕES DOS PROFESSORES	
ESCUTAR	<p><i>“[...] um olhar de escuta...esperar, esperar que eles param, o conflito aconteça, e eles se resolvam e, quando precisarem, pois, muitas vezes eles vão precisar, solicitarão ajuda do professor” (Elen)</i></p> <p><i>[...] se a gente parar e eu ver a autonomia deles, quem lidera, quem cria, eu acho que se a gente passar um pouco de ser mediador, ou mais da escuta, sabe, para ver o que a criança está falando e não mediar nesse momento, não deixaremos de exercer a nossa função. (Elen)</i></p> <p>- Nota do diário de campo</p> <p>Ocorreram alguns eventos isolados nos quais as professoras realizaram intervenções sem antes escutarem as crianças, ou seja, diante do ocorrido, torna-se necessário primeiro dar oportunidade e vez para as crianças explicarem e juntamente com o auxílio da professora entrarem em um acordo. No mais, ocorreram situações nas quais as professoras presavam pela escuta, principalmente nos eventos relacionados aos desentendimentos entre os membros dos grupos, assim primeiro realizaram a escuta de ambas as partes, para posteriormente atuarem por meio de mediações e de intervenções. Em algumas aulas, para o encerramento da aula, utilizou-se de rodas coletivas para que as crianças se expressassem sobre a experiência após a realização dos trabalhos em grupos, evento que também foi possível perceber a função de escuta desempenhada.</p>
INTERVIR	<p>A intervenção ocorrerá <i>“quando solicitada pela criança”</i> e quando o professor <i>“verificar que uma criança ou um grupo precisa de um suporte mais de perto”</i>. (Luísa)</p> <p>- Nota Diário de Campo</p> <p>Conforme as observações em sala de aula, foi possível perceber que a função de intervir ocorreu com maior frequência quando as professoras perceberam condutas inadequadas nos grupos e quando os grupos demonstravam dificuldade em seguirem as etapas da tarefa proposta.</p>

FUNÇÕES DOS PROFESSORES	
CUIDAR	<p><i>Essa questão do cuidar é essencial mesmo, pois quando há um conflito o professor já aproxima e fala: O que está acontecendo? O que que houve? Isso cabe ao professor também fazer. (Elen)</i></p> <p>- Nota do Diário de Campo</p> <p><i>O cuidar também está relacionado no momento da escolha da materialidade na hora do planejamento, e durante a aula, monitorar como a criança fará o uso, por exemplo, das tintas, das tesouras[...] (Beatriz).</i></p>
RESGUARDAR	<p><i>Outra função do professor, que lembrei, se refere resguardar a criança enquanto ela estiver na escola, saber do que se passa com ela, também é importante. Tem casos de mudanças de comportamento, por exemplo, de abusos, que são os professores que descobrem, e aí, ela pode começar a negar a participar de momentos coletivos com a turma isolando-se. (Bárbara)</i></p>
ESTIMULAR	<p><i>Quando uma criança está com dificuldade de realizar alguma tarefa, procura-se estimular por meio de palavras positivas, mas também dando o suporte necessário e retomando com a explicação. (Beatriz)</i></p> <p><i>Aquelas crianças que terminam mais rápido, tem mais facilidade, o professor juntamente com elas exercem a função de estimular para que ajudem os outros com uma dificuldade. (Paula)</i></p> <p>- Nota do Diário de Campo</p> <p><i>Primeiro preste atenção nessa orientação [...] agora conte pra mim o que você entendeu. Nesse momento a professora orientou a criança e em seguida deu a oportunidade dela explicar o que entendeu. Como retorno, a professora disse: “muito bem, está vendo que você sabe!”.</i></p> <p>Na prática foi possível perceber que alguns grupos terminaram a tarefa primeiro, para fazer algo de interesse próprio, nesse momento, o professor precisou estimular o grupo para realizarem a tarefa aumentando a dificuldade de forma progressiva.</p>

FUNÇÕES DOS PROFESSORES	
EDUCAR	<p><i>A criança terá por perto um adulto para ajudar a criança a entender como se comportar em cada espaço da escola, educar para aprender hábitos alimentares saudáveis, utilizar termos de cortesia, comparar objetos [...] (Beatriz)</i></p> <p><i>No uso das linguagens, o professor terá a oportunidade de educar a criança para conviver no coletivo, para cuidar de si e aprender a ter mais autonomia. (Bárbara)</i></p>
MOTIVAR/INCENTIVAR	<p><i>“[...] tem essa função de incentivar, assim de motivar, de trazer aquilo que está faltando às vezes, às vezes até com essa criança que está ali com muita dificuldade de trabalhar ali, engajar-se no grupo”.</i></p> <p>- Nota do Diário de Campo</p> <p>Durante a prática guiada, as motivações ocorreram por meio de feedbacks e com expressões utilizadas pelas professoras para parabenizar as crianças pelos seus esforços e interesses ao desempenharem a tarefa proposta. Na etapa da prática autônoma, as professoras também inseriram frases como: <i>“vocês são capazes de realizarem o que aprenderam”, “[...] isso mesmo, estou gostando de ver o grupo conversando para chegarem em um consenso!”</i>, <i>“isso mesmo, vocês estão conseguindo, vamos agora conferir as tampinhas nas cores amarelas!”</i>, <i>“[...] muito bem pessoal, conseguiram identificar o motivo do resultado diferente do outro grupo!”</i>. <i>Vocês são capazes de realizarem o que aprenderam. (Bárbara)</i></p> <p><i>[...] isso mesmo, estou gostando de ver o grupo conversando para chegarem em um consenso! (Beatriz)</i></p> <p><i>Isso! Vocês estão conseguindo, vamos agora conferir as tampinhas nas cores amarelas! (Beatriz)</i></p> <p><i>[...] muito bem pessoal, conseguiram identificar o motivo do resultado diferente do outro grupo! (Beatriz)</i></p>

FUNÇÕES DOS PROFESSORES	
INSTRUIR	<p><i>Lembrei de uma função que é fundamental na prática docente, a função de instruir, ou seja, o professor precisa primeiro explicar o passo a passo para a turma do que deverá ser feito para atingir o objetivo da aula. Durante a realização da tarefa, precisa continuar instruindo aquela criança que ainda não entendeu a proposta da aula. (Tatiana)</i></p> <p>- Diário de Campo</p> <p><i>[...]os grupos que estão com o quebra-cabeça, pensaram em uma maneira de conseguirem juntos montarem a figura corretamente, vocês terão dez minutos para jogarem em cada mesa [...] (Beatriz).</i></p> <p><i>Cada grupo deverá procurar na caixa as peças correspondentes a cor do seu grupo, em seguida, deverão levá-las para contornarem a figura [...] (Beatriz)</i></p> <p><i>Vejam em suas mesas, há várias tampinhas de diversas cores, a nossa atividade será realizada com elas. O grupo deverá passar por três etapas que são: separar as peças por cores iguais, realizar a contagem e fazer o registro do total contado.” (Bárbara)</i></p> <p><i>[...] após o término do jogo cada integrante deve contar as suas peças, registrar o total na folha do grupo e comparar com os demais colegas da sua mesa, quem conseguiu obter mais quantidade de peças. (Bárbara)</i></p>
RETOMAR	<p>- Nota do Diário de Campo</p> <p>Durante o desenvolvimento das tarefas, as professoras, quando perceberam que alguns discentes demonstravam dificuldade de compreensão, retomaram com a instrução no momento da prática guiada nos grupos e ou para alguma criança em específico.</p>

FUNÇÕES DOS PROFESSORES	
DEMONSTRAR	<p>- Nota do Diário de Campo</p> <p>Na etapa da prática guiada, as professoras lembraram o que foi pedido para fazer por meio de demonstrações concretas, utilizaram como recursos o quadro para desenhar o passo a passo da tarefa, bem como, do próprio material da aula.</p>
CORRIGIR	<p>- Nota do Diário de Campo</p> <p>Utilizada nas aulas nos momentos para corrigir algumas posturas inadequadas, bem como, para a realização da correção das tarefas realizadas.</p>

CATEGORIA LIMITES

LIMITES		
GESTÃO DA CLASSE	<p>Ausência de estabelecer os combinados no início da aula</p>	<p>- Nota do Diário de Campo</p> <p>No que se refere aos combinados, em algumas aulas, não ficou claro para algumas crianças sobre o que deveriam fazer quando terminassem as tarefas, pois à medida que os grupos concluíam a tarefa, a agitação da turma foi aumentando.</p> <p>As professoras enquanto realizavam um acompanhamento em um grupo específico, por vezes foram solicitadas ao mesmo tempo por dois grupos diferentes. A espera da professora causava dispersão das crianças e algumas começaram a levantar do lugar e ou mexer com outro colega.</p>
	<p>Momento de intervir com as crianças</p>	<p><i>Uma coisa muito tensa, porque a gente, naturalmente como as pessoas relataram aqui, elas [professoras] já não gostam de definir quem vai ficar aonde, mas isso às vezes é um empecilho no desenvolvimento da criança. (Luísa)</i></p> <p><i>Por exemplo, uma criança que você só faz intervenção numa determinada situação, faz uma interação com determinada criança, ou assim ela não... não gosta, não se sente segura ao lado de uma determinada criança. Ai você coloca ela em outro grupo, ela não participa, então, esse momento assim é uma coisa que me faz pensar como que eu vou trabalhar o grupo [...] (Luísa).</i></p> <p><i>Quando você vai colocar um brinquedo pra eles, ou a materialidade para a tarefa, como é a fase que eles estão né, muito egocêntricos, a tendência é pegar, tem criança que puxa tudo para ela, sabe, e ai precisamos parar a tarefa no grupo e intervir [...] (Tatiana)</i></p>

LIMITES		
GESTÃO DA CLASSE	Manter a atenção de todos por muito tempo	<p><i>O tempo de concentração das crianças também está sendo ampliado. (Bárbara)</i></p> <p>No momento de as professoras realizarem a correção da tarefa proposta nos grupos e ou com a turma, percebe-se que, as crianças se dispersam com facilidade e, portanto, não se sabe ao certo se estão acompanhando a correção realizada pela professora. Apenas é notável aquelas que estão respondendo em voz alta em coro, enquanto outras crianças demonstram-se inquietas olhando para uma direção contrária da orientação da professora.</p>

LIMITES		
GESTÃO DOS APRENDIZADOS	Introduzir os trabalhos em grupos	<p>Diálogo:</p> <p>Luísa: <i>Vou começar dizendo que sim, existe limite, estou dizendo no meu caso. Se existe limite, se existe dificultador, eu sinalizaria que é o primeiro passo do trabalho em grupo.</i></p> <p>Tatiana: <i>Dar início. Decidir utilizá-los nas aulas.</i></p> <p>Luísa: <i>Peguei a turma que não sabe se organizar em grupo ainda, preciso orientá-los, preciso caminhar com eles para que se forme esse perfil de trabalho e essas características de trabalho. Então, ao meu trabalho e aos meus olhos o grande dificultador, ou o problema seria isso, o começar [...] e com o passar do tempo e das experiências é que isso vai se tornando mais simples, é que isso vai se fazendo mais [...].</i></p> <p>Beatriz: <i>Eu acho que a ideia complementando com a Luísa na resiliência que eu disse, é porque é um trabalho que você inicia e vai fazer o ano inteiro, e se você for seguir a turma, você vai fazer no ano seguinte também. Não vai ser garantia de grandes frutos, vai ser um trabalho árduo de ano inteiro que o resultado vai vir também com o passar do tempo. E é isso que a gente tem que ter clareza e a resiliência entra nesse sentido, de você não parar de realizar porque você não vê o resultado ali de imediato. Então a questão é iniciar os trabalhos em grupos.</i></p> <p>Paula: <i>[...] e muitas vezes assim como a Beatriz disse, pode parecer que esse trabalho não vai rolar, não vai funcionar, que não vai dar frutos porque lá no meu fundinho, lá na minha essência, seja lá o que seja, tá que a escola foi tradicional pra mim e eu preciso ser a diferença nessa escola de hoje [...]</i>”.</p>

LIMITES		
GESTÃO DOS APRENDIZADOS	Conseguir verificar se a compreensão de todas as crianças está adequada	<p>- Nota do Diário de Campo</p> <p>Nas aulas observadas, após realizarem os trabalhos em grupos, as professoras corrigiram os resultados de cada grupo. Neste momento, foi solicitado a atenção da turma para acompanhar o raciocínio dos grupos, as atividades correspondem à linguagem matemática. Durante a correção, algumas crianças se dispersaram e no decorrer desse momento da aula, não foi possível perceber se todas as crianças compreenderam a proposta final da tarefa. Isso porque, o feedback foi direcionado apenas para as crianças que prestavam atenção, para as demais foi solicitado que ficassem em silêncio.</p>

LIMITES	
Rotina escolar e gerenciamento do tempo	<p>Diálogo</p> <p>Elen: [...] eu percebo dois desafios; uma é a questão que já foi citada que é a rotina, e principalmente quando as crianças estão agrupadas [...] Na hora que a criança está ali com aquela curiosidade, aguçando a sua descoberta, tá na hora do almoço, tá na hora de entregar a turma para a outra professora.</p> <p>Tatiana: Porque quando você vai entregar a sala para a outra professora não entra nesse momento, você movimenta tudo e tem que ter tempo para organizar antes, durante e após a atividade e a rotina é corrida.</p> <p>Luísa: Por mais que você coloca um plástico lá na hora da pintura, quando você vai realizar os trabalhos em grupos, você pensa várias vezes.</p> <p>Tatiana: E quando você usa um material que suja você fica apavorada. Meu Deus! Correr pra... e aí o tempo.</p> <p>Beatriz: Eu vejo a rotina e o tempo como os grandes limites. Tem o almoço ainda!</p>
Necessidade de práticas colaborativas entre os professores da mesma turma	<p>[...] outro desafio que eu vejo é a parceria, porque na Educação Infantil são duas professoras que estão nessa turma. A gente cita muito referência e apoio, mas a gente sabe, que são duas professoras naquela turma. A única diferença é que a outra professora fica um pouquinho mais de tempo, portanto, deve haver encontros para juntas estabelecerem o que trabalhar[...] (Elen).</p> <p>É preciso vivenciar dentro da escola práticas colaborativas entre a equipe de profissionais. A gente precisa aprender para poder ensinar, e no dia a dia vamos nos aperfeiçoando. (Tatiana)</p>

LIMITES	
Organização do espaço	<p><i>[...] e até mesmo a materialidade de mobília, por exemplo, eu arrumo a sala de um jeito, aí chega a outra professora e vai usar a sala de outro jeito, então, assim é muito complicado essa dinâmica na hora do trabalho em grupo. Quando você pega uma organização de mobília e com material de difícil acesso para as crianças. (Luísa)</i></p> <p><i>Vou citar uma situação que aconteceu recentemente comigo. Eu preparei a aula, no dia anterior. Na sala temos alguns jogos que ficam ali para todas as professoras que passam pela sala utilizar. Entendo que, eu usei, eu guardei, porém, no dia da atividade, a professora que leciona no turno oposto usou os jogos e não guardou devidamente nas caixas correspondentes, talvez não tenha orientado as crianças. Ao dar início aos trabalhos em grupos, depois de todo o processo de explicação, orientação, quando as crianças começaram a jogar, percebemos que, os jogos estavam incompletos e guardados de maneira errada. Então, para não perder a aula, mudei o objetivo da tarefa e os grupos passaram a organizar as peças nas caixas certas. (Bárbara)</i></p>
Cultura escolar	<p><i>Essa dificuldade que eu mencionei, eu acho que ela vem mais pela forma como estudei. Eu estudei sentada sozinha, eu estudei fazendo tudo sozinha e tive que aprender a trabalhar de uma forma diferente. Então, talvez essa dificuldade esteja nas tradições escolarizadas que a gente viveu a vida inteira e nas tradições escolarizadas que os pais cobram da gente, porque isso também acontece, não é uma desculpa, não! (Paula)</i></p> <p><i>Eu acho assim, que eu não vejo como uma dificuldade, mas como um desafio. Sabe, são duas coisas que eu vejo; aliás três, primeiro foi essa que a Paula colocou mesmo que é algo que está enraizado dentro da gente por questão de cultura mesmo e o outro, é sobre o aprendizado dessa questão de trabalhar, deixar as crianças trabalharem em grupo [...] (Elen)</i></p>

LIMITES	
Controle do uso da materialidade e insuficiência de materiais para cada turma	<i>[...] o limite é a questão da infraestrutura, e que seja funcional mesmo, seja eficiente, porque a gente tem que pensar muito nessa questão da criança, vir com alguma coisa imprevista, você planejou aquela atividade mais aí a criança vem com alguma coisa muito mais interessante daquilo que está proposto. Nisso, as vezes você não tem aquela materialidade disponível na sala, e aí por exemplo, quando você pega uma caixa de tinta que é para a escola inteira utilizar. Se prepara antes, eu vou pegar essa caixa inteira, vou chegar e deixar na minha sala e depois eu vejo que outra professora também está precisando, a outra também. Mas eu acho que seria legal que a escola tivesse uma organização melhor para o empréstimo desses materiais coletivos. (Paula)</i>
Formação continuada com mais frequência	<i>A formação continuada como espaço de trocas de experiências dentro da escola, contribui para melhorar a prática, porém, é preciso ter com mais frequência. Ter um espaço para diálogos direcionados sobre nossas dificuldades talvez contribua para superarmos algumas dificuldades do dia a dia no ambiente escolar. (Bárbara)</i>
Número de professora por crianças na turma	<p>Diálogo</p> <p>Luísa: <i>E aí quando você tem duas professoras, se você tivesse!</i></p> <p>Tatiana: <i>Ou até o apoio que você tem em sala faz a diferença.</i></p> <p>Luísa: <i>Por exemplo, duas professoras dentro de sala você tem dois olhares, duas formas diferentes de ver, de intervenção, e aí essa é uma limitação que eu vejo que eu acho que podia melhorar se tivéssemos pelo menos duas professoras dentro de sala.</i></p> <p>Tatiana: <i>Nossa, seria um sonho!</i></p> <p>Bárbara: <i>Igual a Paula, eu gostaria de ajudá-la mais.</i></p> <p>Paula: <i>E eu preciso.</i></p> <p>Moderador: <i>Tem turmas que necessitam mesmo?</i></p> <p>Tatiana: <i>Esse trabalho em grupo ele fica muito mais rico quando tem dois professores na sala.</i></p> <p>Luísa: <i>Porque quando você está sozinho é complicado, você atender todos os grupos, porque se um grupo precisa, se ele está ali autônomo fazendo as coisas entre eles, até que está ok. Agora, se são jogos por exemplo, que tem regras, que eles estão aprendendo, eles precisarão de uma demanda e eles ficam te chamando e você não tem essa disponibilidade sempre.</i></p>

Diversidade de experiências entre as professoras

E falando sobre isso mesmo, que a parceria de professor deveria ser assim, que tenham a personalidade parecida, porque aí o trabalho fica parecido. Se tiver duas professoras muito diferentes não vai ficar parecido. (Bárbara)

Agora também isso é diversidade, eu por exemplo, eu tenho um contexto cultural totalmente diferente da Luísa, entendeu? Porém, eu admiro muito o trabalho dela. Eu já falei pra ela que eu gostaria muito de aprender com ela, porque as vezes eu não faço algumas coisas que a Luísa faz, porque eu não sei [...] eu não tenho o jeito da Luísa, mas eu tenho algo da Luísa que com certeza vai somar na minha prática. Então, se eu tiver esse olhar também, acho que fica mais rico o nosso trabalho e a gente aprende mais [...] então, a gente tem essa abertura de diversidade que foi bacana. (Elen)

CATEGORIA POSSIBILIDADES

POSSIBILIDADES	
O que trabalhar nos grupos	<p><i>[...] na resolução de problemas, nas rodas de conversa para a definição de um tema a ser pesquisado, na criação de jogos e para a elaboração de textos [...] (Paula)</i></p> <p><i>[...] no brincar você vê muito o trabalho em grupo, a capacidade que a criança tem de se relacionar, de criar relações, sendo que, podemos nas brincadeiras utilizar situações com intencionalidade, como por exemplo: o faz de conta de cozinha para cada grupo. Nessa brincadeira já trabalhei com a criação de uma receita de bolo.</i></p> <p>- Nota do Diário de Campo</p> <p>Atividade proposta (jogos): usar os jogos da memória, o quebra-cabeça e os blocos de encaixe.</p> <p><i>Participação do uso dos jogos da memória e para a montagem de quebra-cabeça [...] (Beatriz).</i></p>
Dimensão ética do ensino	<p><i>[...] essa semana aqui na sala de três anos, que é uma turma difícil, que tem crianças novatas que nunca foram à escola, é mais difícil trabalhar em grupo. Eles estão nessa fase do egocentrismo, muitos moram em apartamento, assim procuro realizar esse trabalho em grupo, pois aí eu trabalho a autonomia, o aprender a emprestar e trocar, ao invés de tomar o objeto. Então eu procuro trabalhar essa formação de hábito mais cedo. (Elen)</i></p> <p><i>Se a gente exercitar essa prática, na idade de três anos, por exemplo, quando chegar no outro ano, ele já venceu essa questão do egocentrismo. Eu acho muito importante falar dessa questão da autonomia do trabalho em grupo, porque as crianças surpreendem a gente. (Elen)</i></p>

POSSIBILIDADES	
	<i>Não precisa esperar a criança completar quatro anos de idade para iniciar os trabalhos em grupos, as crianças com três anos precisam passar por essas experiências sim! (Beatriz)</i>
Compartilhar conhecimentos e ampliá-los	<i>Paula: Compartilha conhecimentos que as crianças já tem, saberes, né, ideias e enriquecem mais essa visão [conhecimento].</i>
Desenvolver habilidades sociais	<i>Paula: desenvolver a autonomia para compartilhar conhecimentos, saberes e ideias. Elen: aprender a respeitar o outro, construir uma relação significativa com o outro, a fim de alcançar um objetivo em comum, por meio da decisão do coletivo. Contribuem para a criança tornar-se responsável por si mesmo e pelos outros. (Paula)</i>
Possibilita trabalhar várias intencionalidades educativas	<i>Conforme as habilidades adquiridas pela turma ou por um determinado grupo de crianças, o professor pode criar estratégias e desenvolver uma proposta educativa com várias intencionalidades. (Luísa) Usar o grupo como estratégia para trabalhar as habilidades que necessitem de interação, por meio dos conteúdos da linguagem oral, escrita, matemática e corporal. (Bárbara)</i>
Espaço a ser utilizado	<i>Dentro da sala de aula, pois utilizo as mesas para realizar os trabalhos em grupos. (Laura) Utilizo os trabalhos em grupos na sala de aula e também nos espaços externos. Sempre gosto de variar os espaços. (Luísa) Eu optei aqui colocar dentro de sala, quando eu apresento a proposta, porque no ambiente externo está muito ligado ao interesse da criança, então, assim quando eu faço grupos no ambiente externo é muito ligado ao interesse da criança. (Luísa)</i>

<p>Espaço a ser utilizado</p>	<p><i>Os espaços podem ser nas áreas externas da EMEI, quanto dentro da sala de aula, e por meio do uso de outros espaços na escola. (Beatriz)</i></p> <p><i>Na sala de aula, pois pode-se explorar as mesas e também o chão da sala de aula. (Bárbara)</i></p> <p><i>Não, para mim isso não tem prioridade não, para mim todos os dois são importantes para a criança, eu acho que tem momentos que ela precisa mais do limite do espaço da sala e tem momentos que ela tem que ir para o externo. (Paula)</i></p>
<p>Gestão dos aprendizados</p>	<p>- Nota do Diário de Campo</p> <p>É possível em uma atividade coletiva o professor realizar o acompanhamento individual e também no coletivo.</p> <p>A afetividade e o respeito existente no trabalho dessas profissionais colaboram para que as crianças tenham confiança e segurança nesse ambiente de aprendizagem. Aspectos fundamentais que contribuem para a professora avançar na realização dos TG, pois essa relação construída na turma favorece a disposição para atitudes colaborativas nas crianças. Isso significa que a postura e o comportamento da professora influencia diretamente nos comportamentos e nas atitudes que essas crianças terão durante a aula.</p> <p>Grupos heterogêneos- Nesses grupos, as crianças com habilidades consolidadas são orientadas pelas professoras a auxiliarem um integrante do grupo que demonstra alguma dificuldade. As professoras realizam o acompanhamento de perto, passando em todos os grupos para estimular as crianças a colaborarem umas com as outras. Nesse percurso em que a professora auxiliava a criança que demonstrava dificuldade, os demais membros do grupo também se beneficiavam diante da tutoria direcionada, tendo a oportunidade de aprimorar as habilidades necessárias, relacionadas à linguagem matemática.</p> <p>Dar suporte para específicos conforme a demanda- É notável que as professoras permanecem por mais tempo nos grupos cujas crianças necessitavam de orientações específicas, nesse sentido, utilizou-se os grupos para auxiliar as crianças a realizarem as tarefas.</p>

APÊNDICE 7- PRODUTO TRABALHOS EM GRUPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalhos em grupos na educação infantil



Gleiciara Magalhães Freitas

Orientadora: Profa.Dra. Nair Pires

UFMG/PROMESTRE

2020

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	169
INTRODUÇÃO	170
PLANEJAMENTO	171
ESPAÇO FÍSICO E MATERIALIDADE	172
ABERTURA DA AULA	173
ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS	174
CORPO DA AULA	175
FUNÇÕES DOS PREFESSIONES E ALGUMAS ESTRATÉGIAS.....	177
ENCERRAMENTO DA AULA	183
LIMITES E POSSIBILIDADES.....	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	184

APRESENTAÇÃO

A elaboração deste dispositivo didático ocorreu após a finalização da pesquisa de mestrado profissional realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Programa de Mestrado Profissional (PROMESTRE). O presente documento foi construído a partir da análise de dados da pesquisa intitulada: Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica da prática docente na educação infantil.

De acordo com o estudo teórico percebe-se a necessidade de existir um documento didático que aborde esta estratégia pedagógica na educação infantil. Desse modo, por meio da discussão com sete professoras e das observações em duas salas de aulas que foi possível identificar aspectos importantes e necessários para desenvolver os trabalhos em grupos com as crianças na faixa etária de 4 a 6 anos de idade.

Este dispositivo, portanto, pretende ser um material aberto, flexível, coerente com as concepções da infância e da educação infantil. A fim de disponibilizar e de compartilhar o conhecimento adquirido após o estudo específico da temática abordada, a partir dos trabalhos em grupos na educação infantil.

Esperamos que a leitura deste dispositivo didático provoque reflexões acerca do uso dessa estratégia pedagógica, na intenção de aperfeiçoar a prática docente.

Gleiciara Magalhães Freitas
Professora para a Educação Infantil de Belo Horizonte
Mestranda pela UFMG/FAE/PROMESTRE



INTRODUÇÃO

Na prática docente, o trabalho em grupo é considerado uma das estratégias pedagógicas, na qual o formato de aula é diferente da proposta de ensino individual. Para acontecer, torna-se necessário que uma quantidade de pessoas estejam agrupadas para juntas realizarem tarefas com objetivos em comum.

Na intenção de contribuir para a prática do professor, o presente dispositivo didático foi elaborado para auxiliá-lo nessa caminhada ao desenvolver trabalhos em grupos com as crianças. É importante ressaltar que, este documento não deve ser considerado como um manual, mas como um elemento que contribua para o professor refletir sobre o uso dos trabalhos em grupos em sala de aula.

Torna-se imprescindível destacar que as práticas colaborativas, a cada dia, são apontadas como fundamentais pelas diversas áreas da sociedade, é preciso trabalhar desde cedo hábitos e posturas sociáveis com as crianças, portanto, é sugerido utilizar os trabalhos em grupos na escola, a começar pela educação infantil. Tal estratégia condiz com a necessidade de promover situações coletivas nas quais as crianças participem como atores ativos, pensantes, produtores de ideias e conhecimentos. As habilidades de cada criança contribuirão para a construção do conhecimento, mas para isso acontecer, cabe ao professor saber desempenhar as suas funções adequadamente em cada momento da aula, seja por meio das observações de perto e de longe, das mediações, do diálogo com os grupos, das intervenções etc.

Na escola, para a realização de uma atividade coletiva, a participação dos integrantes é essencial, para isso, os objetivos de aprendizado devem ser claramente entendível pelos integrantes que compõem os grupos. Nesse aspecto, existem algumas etapas da aula necessárias e fundamentais que, por vezes, passam despercebidas. Sendo assim, apresenta-se ao longo do dispositivo alguns momentos da aula consideradas importantes, bem como algumas estratégias de gestão da classe e de gestão dos aprendizados. Ademais, as informações estarão acompanhadas de perguntas que induzem o profissional da educação adquirir o hábito de refletir acerca da sua prática e/ou sobre o momento da aula apresentado.

Boa leitura e ótima reflexão!



PLANEJAMENTO

Planejar como realizar os trabalhos em grupos é fundamental para nortear a prática docente, esse é o momento de definir o que trabalhar com as crianças, qual materialidade será utilizada, quanto tempo será necessário para a orientação e para a realização da atividade. O planejamento de cada etapa da aula influenciará no percurso do desenvolvimento da atividade proposta. Dessa maneira, o professor precisa ter definido quais são os objetivos de aprendizados que deseja alcançar.

LEMBRETE

- Consultar o quadro de horários da rotina fixa da escola no momento da realização do planejamento;
- Separar a materialidade com antecedência;
- Verificar se a quantidade de materiais é suficiente para a atividade proposta;
- Verificar se todos os materiais estão em bom estado de uso;
- Planejar a organização dos grupos.

ESPAÇO FÍSICO E MATERIALIDADE

Tenho o hábito de separar a materialidade com antecedência?

Se não, o que posso fazer para isso não acontecer?



Preparar o espaço físico, organizar a materialidade com antecedência e deixá-los de fácil acesso para a turma são etapas essenciais para evitar problemas relacionados à gestão da classe.

Deixar as crianças esperando pela organização da materialidade provoca inquietações na turma, bem como, o professor poderá se deparar com a insuficiência de material. Além disso, encontrará objetos que não estejam em bom estado para o uso naquela aula.

ABERTURA DA AULA

Como realizo a abertura da aula com as crianças?

A abertura da aula é o momento na qual o professor apresenta o objetivo de aprendizado e o que será proposto. Nessa etapa da aula, é importante estabelecer os combinados e sempre que necessário, o professor deve lembrá-los a criança no individual e/ou no grupo.

Alguns professores incluem na rotina diária iniciar as aulas por meio da roda coletiva, uma estratégia indicada nessa etapa da educação. Desse modo, é relevante orientar o que as crianças deverão realizar após o término da tarefa estipulada naquele momento. Assim, evitará que o grupo que finalizar a atividade primeiro impeça a concentração dos demais grupos, que ainda estão desenvolvendo a tarefa proposta.

NA EDUCAÇÃO INFANTIL É SUGERIDO QUE OS COMBINADOS SEJAM CONSTRUÍDOS NO INÍCIO DO ANO LETIVO COLETIVAMENTE. CONFORME A NECESSIDADE DA TURMA, PODE SER REELABORADO. HÁ PROFESSORES QUE DEIXAM-OS DE FÁCIL ACESSO PARA A TURMA CONSULTAR SEMPRE QUE NECESSÁRIO.

O número de crianças por grupo atende a proposta da aula? A forma de agrupamento favorecerá a interação e o funcionamento do grupo?

ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS

Conforme o objetivo da aula, o professor precisa definir:

- A criança terá autonomia para escolher em qual grupo participará?
- Os grupos serão formados por indicação do professor?
- Quantas crianças irão compor um grupo?
- Quantos grupos terão na turma?

A forma como serão organizados os grupos, pode variar, porém, como se trata da realização de um trabalho coletivo com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, sugere-se formar grupos de 4 a 5 integrantes. Isso porque, as crianças estarão adquirindo habilidades para trabalharem no coletivo. Portanto, grupos menores facilitarão o acompanhamento e a mediação do professor. Muitos grupos na turma (acima de 6, por exemplo), corre-se o risco do professor “perder o controle” dos grupos e da turma, e não conseguir atender as solicitações individuais dos participantes, bem como dos grupos. Para o agrupamento composto por mais de 5 integrantes, cabe o professor refletir se sentirá seguro para conduzi-los conforme a proposta da aula planejada. Conhecer o perfil de cada criança e da turma é fundamental para definir como será essa organização.

CORPO DA AULA

É nesta etapa que ocorre a explicação de como deve ser feito a atividade, ou seja, o passo a passo, e em seguida, ocorre a sua realização. Para a demonstração, pode-se utilizar de desenhos no quadro e do próprio material para explicar o percurso da tarefa. Mesmo se a proposta dos grupos for resolver alguma situação problema, utilizar os jogos ou se o grupo deve se expressar artisticamente de forma livre, torna-se fundamental que o docente oriente as crianças sobre o que deve ser feito. Por exemplo: para iniciar o jogo de dominó, quais as etapas devem ser seguidas para atingir o objetivo final do jogo? Quem distribuirá as peças? Quem iniciará o jogo? Quais são as regras do jogo? O percurso da tarefa a ser realizada deve estar claro para o grupo. Sendo assim, o professor precisará verificar o nível de compreensão da turma.

Como verificar o nível de compreensão da turma?

Pode-se verificar o nível de compreensão da turma por meio de perguntas-respostas, mas será no momento do desenvolvimento do trabalho que o professor saberá se os integrantes dos grupos realmente entenderam a atividade proposta.

Assim ao desenvolver os trabalhos em grupos, deve-se iniciar uma proposta de atividade do mais simples para o mais complexo, pois a criança primeiro precisa compreender como funciona a dinâmica grupal. Nesse sentido, não será em apenas uma aula que a criança já saberá trabalhar em grupos. Por isso a necessidade de oportunizar mais momentos que sejam utilizados essa estratégia pedagógica.

ESTRATÉGIAS

Gestão da Classe

- Utilizar trechos de músicas para retomar a atenção das crianças;
- Oferecer ajuda quando perceber alguma dificuldade de relação interpessoal;
- Para problemas de interação, posicione na mesma altura da criança e estabeleça uma comunicação;
- Antes de intervir, peça a criança para explicar o que está acontecendo e depois dialogue na intenção de juntos buscarem uma solução.

Gestão dos aprendizados

- Verificar o nível de compreensão da turma por meio de perguntas-respostas no início da aula e durante a aula;
- Propor atividades do mais simples para o mais complexo;
- Solicite que a criança explique o que está fazendo;
- Pergunte a criança qual será o próximo passo da tarefa.

FASE DE ADAPTAÇÃO DE UM GRUPO

É comum haver conflitos na fase de adaptação dos integrantes até que ocorra a estruturação do grupo. Na visão de alguns autores, se há conflitos, há interação, dessa maneira o grupo começou a existir. Será na discussão que juntos entrarão em um consenso para conseguir realizar a tarefa proposta. Quando não há um mediador no grupo, o professor poderá indicar uma pessoa e/ou auxiliar o grupo quando perceber que não estão entrando em um acordo, ou demonstram dificuldade para realizar o que foi solicitado.

REJEIÇÃO DO TRABALHO EM GRUPO

Uma criança diante de alguma experiência de aprendizagem em grupo, pode manifestar a vontade de não trabalhar em grupo. Dessa maneira, o professor quando percebe essa rejeição, precisa verificar se ela é causada por dificuldades no relacionamento com os colegas. Assim deve-se conversar com essa criança para identificar o motivo e propor uma solução para resolver o ocorrido e/ou superar esse manifesto em desejar trabalhar sozinha. O professor precisa ficar atento a esse tipo de comportamento nas diversas propostas de atividades coletivas.

PORTA-VOZ DO GRUPO

Quando o professor utiliza os trabalhos em grupos com frequência em suas aulas, propor em cada semana, por exemplo, que uma criança seja o porta-voz do grupo. É interessante que todas as crianças tenham a oportunidade de realizarem essa função na intenção de estimular a oralidade para questionarem, elaborarem perguntas para o esclarecimento de dúvidas dando apoio ao grupo conforme a necessidade.

FUNÇÕES DOS PROFESSORES E ALGUMAS ESTRATÉGIAS

Durante uma aula, o professor desempenha diversas funções que podem variar conforme a necessidade da turma e/ou do grupo. Abaixo algumas funções:



Você acha que os trabalhos em grupos mudam a função do professor quando comparadas ao trabalho individual?

INSTRUIR

Função que antecede a realização dos trabalhos em grupos, ocorre, também, na etapa da prática guiada. Nesse percurso, o professor para facilitar a compreensão das crianças sobre o que deve ser feito pode mostrar o passo a passo da tarefa por meio de demonstrações concretas utilizando a própria materialidade da atividade e/ ou com desenhos no quadro.

MEDIAR

Para as situações de conflitos ou quando os integrantes do grupo estão indecisos e com dúvidas, cabe ao professor atuar por meio da mediação. O professor, também, atua na intenção de ajudar as crianças durante as discussões, no momento de estruturação do grupo. Nesse processo, estimular as interação das crianças nos grupos e incentivar o diálogo são procedimentos fundamentais.

OBSERVAR

É por meio da observação que se torna possível perceber e acompanhar como a criança reage às situações diversas durante o desenvolvimento da atividade proposta. Cabe ao professor prestar atenção em como ocorrem os diálogos entre os membros do grupo e se existe ajuda mútua. Com o intuito de perceber como sucede o funcionamento do grupo, o docente pode observar a atuação específica de uma criança e também de todos os membros, atentando-se, nesse momento, para as reações, falas e atitudes das crianças.

ESCUTAR E INTERVIR

Aliada à observação, a escuta torna-se importante para que o professor saiba o que se passa na discussão dos grupos. Ao perceber que sozinhas as crianças não conseguem solucionar alguma situação, cabe aos adultos compreender e auxiliá-las a superar atitudes inadequadas, contribuindo para seu crescimento e desenvolvimento. Porém, antes de realizar uma intervenção, é necessário que o professor primeiro escute as crianças para saber o que está acontecendo, mesmo se já souber o motivo. Torna-se fundamental dar oportunidade e vez para as crianças explicarem e juntamente com o auxílio do professor entrarem em um acordo.

INTERAGIR

Considera-se como função do professor, estimular a interação das crianças nos grupos, bem como acompanhar as formas de comunicação estabelecidas por elas. Como estratégia, o professor precisa interagir com as crianças e até em alguns momentos pode fazer parte do grupo, para que a criança aprenda algumas posturas e atitudes que são necessárias para se trabalhar no coletivo.

RESGUARDAR

Resguardar a criança enquanto ela está dentro da instituição educativa, oferecendo-lhe condições suficientes para o seu bem estar, esta é mais uma atribuição do professor. O educador precisa ficar atento ao comportamento da criança, pois a recusa para participar de uma atividade coletiva pode envolver outros fatores relacionados às situações externas, fora do contexto escolar.

ESTIMULAR

Conforme a necessidade, o estímulo será realizado no sentido de que a criança poderá superar determinada dificuldade mediante a orientação, o acompanhamento e o apoio de perto do professor. Durante uma aula, o docente pode utilizar frases positivas para incentivar a criança para a aprendizagem, dar feedback contribui para a motivação do aprendiz, pois a criança entenderá que terá um retorno mesmo diante a sua incompreensão.

RETOMAR

Quando o professor perceber que há crianças que não compreenderam o que foi proposto, deve-se retomar a explicação de novo. Cabe ao professor decidir entre ensinar para a turma inteira ou somente para as crianças com dificuldades. Como estratégia, é importante que o professor verifique a compreensão das crianças em cada etapa, assim, poderá questionar e dar feedback para se certificar o nível de compreensão. Além disso, pedir para as crianças explicarem a tarefa e como conseguiram alcançar o resultado. Logo, nesse percurso, é interessante retomar os conceitos e as orientações que não ficaram claras.

CORRIGIR E DAR FEEDBACK

Durante a realização da atividade, é necessário corrigir posturas indesejadas e conforme a tarefa, é preciso conferir as respostas dos grupos. Desse modo, será por meio do feedback que o professor oferecerá estímulos para que as crianças tenham a oportunidade de rever as suas práticas durante o desenvolvimento da tarefa. Nesse percurso, o docente pode dar dicas, elaborar perguntas mais simples, de forma que a criança seja incentivada a corrigir a si mesmo e estimulada a pensar sobre a questão.

CUIDAR E EDUCAR

O educar e o cuidar são funções indissociáveis do processo educativo, durante todo o percurso de uma aula, o professor deve buscar integrar essas duas funções, proporcionando situações de cuidado e de aprendizado. Para isso, é preciso saber quais são as necessidades e a partir delas propor práticas que auxiliam no desenvolvimento da autonomia da criança.

TROCAS DE INTEGRANTES DE UM GRUPO

A cada mudança de integrante de um grupo, o professor precisa comunicar o motivo da substituição a ser realizada. Para as situações nas quais o participante não esteja colaborando com os combinados, deve-se fazer uma intervenção no individual, na intenção de identificar a causa. Trocar uma criança para evitar conflitos com os colegas é a solução que menos contribui para a educação de atitudes. A postura de escuta deverá existir entre ambas as partes. As mudanças ocorridas deverão ter como objetivo colaborar para o processo de ensino aprendizagem.

Nos grupos poderão acontecer de surgirem líderes e ou se necessário o professor poderá indicar alguma criança para fazer a função de facilitador do grupo. Pode-se também sugerir a troca de algum indivíduo, quando perceber que há mais de um líder natural no mesmo grupo.

É importante ressaltar que, nos trabalhos em grupos, todos colaboram por meio da diversidade de habilidades que cada criança possui. É na relação interpessoal que desenvolverão autonomia para solucionarem problemas por meio do diálogo, aprendendo a respeitar as ideias diferentes, sabendo se relacionar com o outro por meio da ajuda mútua. Assim o professor por meio das observações, mediações e intervenções ajudará as crianças no processo da realização da atividade com a intenção do grupo alcançar os objetivos propostos.

ENCERRAMENTO DA AULA

COMO VOCÊ ENCERRA A SUA AULA?

Na educação infantil é comum usar as rodas coletivas para vários momentos da aula, portanto, utilizar essa estratégia é viável para o encerramento da aula. Apesar dessa etapa ser breve, é importante planejá-la, assim cabe ao professor retomar o que foi aprendido, bem como anunciar a próxima aula. Nesse momento, torna-se interessante oferecer as crianças a oportunidade para se expressarem, relatando o que acharam da aula, e com isso o professor poderá refletir sobre a sua prática.

LIMITES E POSSIBILIDADES

A ausência de elementos explícitos de gestão dos trabalhos em grupos interfere no direcionamento e ou/ o acompanhamento por parte do docente. Nesse sentido, pontua-se alguns limites identificados ao desenvolver esta estratégia pedagógica, bem como as possibilidades de uso.

LIMITES DA GESTÃO DA CLASSE

Ausência de estabelecer os combinados no início da aula

Momento de intervir com as crianças

Manter a atenção das crianças por muito tempo

LIMITES DA GESTÃO DOS APRENDIZADOS

Introduzir os trabalhos em grupos

Conseguir verificar a compreensão de todas as crianças

Acompanhar o desenvolvimento da tarefa de cada grupo

DEMAIS LIMITES

Rotina fixas e gerenciamento do tempo

Necessidade de encontros com as professoras da mesma turma para planejarem

Ausência de uma organização sobre o uso das prateleiras entre as professoras da sala

Controle do uso da materialidade pela escola e pelos professores

Formação continuada na escola com mais frequência

Número de professora por crianças na turma

POSSIBILIDADES

Pode-se utilizar os trabalhos em grupos para a resolução de problemas, criação de jogos, confecção de mural, desenvolver uma receita, realização de pintura coletiva, montagem de quebra-cabeça etc.

Compartilhar conhecimentos e ampliá-los

Desenvolver habilidades sociais

Uso dos espaços (internos e externos)

Possibilidade de trabalhar com mais de um objetivo de aprendizado

Estimula a autonomia da criança

A utilização grupos heterogêneos para incentivar as crianças a colaborarem umas com as outras

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, A.L. O trabalho de grupo: Como trabalhar com os “diferentes”. In: VEIGA, P.A (org). **Técnicas de Ensino: Novos Tempos, Novas configurações**. Campinas: Papyrus, 2006.

BELO HORIZONTE, Prefeitura. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Fundamentos**. Belo Horizonte, 2016.

COHEN, E. e LOTAN, R.A. **Planejando o trabalho em grupo**. Porto Alegre: Penso, 2017.

GAUTHIER, *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Unijuí, 1998-2006-2013.

GAUTHIER, *et al.* **Ensino Explícito e Desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

IDÁÑEZ, M. J. A. **Como animar um grupo: princípios básicos e técnicas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

PATO, M.H. **Trabalho de Grupo no Ensino Básico – Guia prático para professores**. 3ª. ed. Lisboa: Texto Editora, 2001.