

INTERAÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TEACHER INTERACTIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.24979/ambiente.vi.1700>

Nathália Hernandes Turke

Universidade Estadual de Londrina – UEL; e-mail: nathalia.turke@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1791-6619>

Hemilyn da Silva Meneguete

Universidade Estadual de Londrina – UEL; e-mail: hemilyn_silva@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7504-2932>

Marinez Meneghello Passos

Universidade Estadual de Londrina – UEL; e-mail: marinezpastos@uel.br
<https://orcid.org/0000-0001-8856-5521>

Resumo: Esta pesquisa parte da premissa de que as ações dos professores da Educação Infantil são influenciadas pelas interações com outros atores pertencentes à comunidade escolar. Assim, teve como objetivo descrever as interações docentes que ocorreram durante o planejamento e a execução de aulas ministradas na última etapa da Educação Infantil. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras da Educação Infantil, as quais foram transcritas e interpretadas segundo os procedimentos da Análise Textual Discursiva. A partir disto, as interações verificadas foram descritas por cinco categorias: C1 – Interação professor-professor; C2 – Interação professor-gestor; C3 – Interação professor-aluno; C4 – Interação professor-pais de alunos (ou responsáveis); C5 – Interação professor-demais funcionários da escola. Essas evidenciaram que na escola houve a formação de uma rede de interações entre os sujeitos pertencentes à comunidade escolar e delineadas por suas intenções.

Palavras-chave: Rede de interações, Intencionalidade, Ação docente, Comunidade escolar.

Abstract: This research is based on the premise that the actions of Early Childhood Education teachers are influenced by interactions with other actors belonging to the school community. Thus, its objective was to describe the teaching interactions that occurred during the planning and execution of classes taught in the last stage of Early Childhood Education. To this end, semi-structured interviews were conducted with three Early Childhood Education teachers, which were transcribed and interpreted according to the procedures of Discursive Textual Analysis. From this, the interactions observed were described by five categories: C1 – Teacher-teacher interaction; C2 – Teacher-manager interaction; C3 – Teacher-student interaction; C4 – Teacher-parents of students (or guardians) interaction; C5 – Teacher-other school staff interaction. These categories

showed that in the school there was the formation of a network of interactions between the subjects belonging to the school community and outlined by their intentions.

Keywords: Network of interactions, Intentionality, Teaching action, School community.

INTRODUÇÃO

A pesquisa, cujos resultados explicitamos neste artigo, parte da premissa de que as ações dos professores da Educação Infantil são influenciadas pelas interações com outros atores pertencentes à comunidade escolar; entre eles elencamos: gestores, demais professores, alunos, pais (ou responsáveis) de alunos e funcionários da escola. Situemos esta afirmação, mesmo que o docente planeje uma aula ‘inteira’ em seus pormenores, a partir do momento em que os alunos questionarem, conversarem, pedirem para sair da aula de aula, entre outras possibilidades, a ação docente será alterada, de forma a se conectar com a ação discente.

A proposta faz parte do Programa de Pesquisa sobre Ação Docente, Ação Discente e suas Conexões (PROAÇÃO), “que investiga as ações de professores e estudantes por observação direta em sala de aula” (Arruda; Passos; Broietti, 2021, p. 216).

Tendo isso como norte, nosso objetivo investigativo foi o de descrever as interações docentes que ocorreram durante o planejamento e a execução de aulas ministradas na última etapa da Educação Infantil. Cabe esclarecer que não possuímos a pretensão de apontar mudanças para as práticas pedagógicas, tampouco prescrever como o professor deveria se comportar em sala de aula.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras da Educação Infantil, as quais foram transcritas e submetidas aos procedimentos analíticos indicados pela Análise Textual Discursiva, com o intuito de alcançar o objetivo proposto.

Assumimos para este desenvolvimento que as ações docentes são influenciadas pela disciplina a ser ministrada, pelo conteúdo a ser trabalhado, pelos procedimentos pedagógicos utilizados, pelos recursos didáticos disponíveis, pelos objetivos curriculares a serem atingidos, pelas noções prévias dos alunos, pelo contexto cultural em que esta comunidade escolar está inserida, pelo momento em que o docente se encontra na trajetória profissional, pelos demais atores envolvidos no planejamento e na execução das aulas, além de outras que podem ser manifestadas ao longo deste processo investigativo. E, quiçá, algumas que podem ser questionadas e outras não encontradas nesta coleta de dados realizada, entre as listadas no início do parágrafo.

APORTE TEÓRICO

Considerando a importância da ação docente nesta pesquisa, ela é entendida como social, no sentido de que sua relação ocorre por meio de interações humanas com pessoas ativas. De acordo com Landowski (2014, p. 32), “interagir [...] é [...] atribuir ao outro ou nele reconhecer uma ‘vontade’ e, a partir daí, procurar pesar sobre suas razões de agir”.

Em uma sala de aula, seja na escola básica ou na universidade, a ação do professor “é um trabalho interativo” (Arruda; Passos, 2015 *apud* SOUZA, 2022, p. 38). A ação do professor é, portanto, orientada pelas ações dos outros, e ensinar envolve “estabelecer relações e desencadear [...] um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações” (Tardif, 2014, p. 167). Conforme destaca o autor:

O docente raramente atua sozinho. Ele **se encontra em interação com outras pessoas**, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa **rede de interações com outras pessoas**, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (Tardif, 2014, p. 49 e 50 – grifo nosso).

Ao abordar sobre a ação pedagógica, Gauthier *et al* (2013, p. 345) registram que a prática docente se estrutura em torno de duas categorias fundamentais: “1) aquelas ligadas à transmissão da matéria [...] e 2) aquelas ligadas à gestão das interações na sala de aula”. O conceito de interação em sala de aula compreende, portanto, a “ação de sujeitos sociais, construindo um espaço de aprendizagem [...], construindo assim o conhecimento desejado” (Lima, 2018, p. 15-16).

Sujeitos a esta perspectiva, os professores, ao fundamentarem suas ações, desencadeiam uma série de intencionalidades pautadas em seus motivos e objetivos (Piratelo, 2018; Meneguete *et al.*, 2023). Cabe elucidar que a intencionalidade é aqui compreendida a partir da proposta defendida por Tomasello e colaboradores (2005), que envolve haver um:

[...] modelo do que é exatamente a ação intencional [...]. Um modelo simples baseado em princípios sistêmicos – nos quais objetivo, ação e monitoramento perceptual são vistos como componentes do sistema adaptativo maior que serve para regular as interações comportamentais do organismo com o ambiente. [...] Uma intenção, portanto, inclui os meios (plano de ação), bem como um objetivo (Tomasello *et al.*, 2005, p. 676 – tradução nossa).

Assim, de acordo com Tomasello *et al.* (2005, p. 678), “[...] podemos associar o objetivo ao desejo e a intenção ao plano” para chegar a este objetivo. Allan e Souza (2011, p. 243) corroboram ao considerar que, para Tomasello e colaboradores, a intenção é “[...] uma habilidade cognitiva humana, envolvendo o planejamento consciente de uma ação ou conjunto de ações orientadas para objetivos”.

Percebe-se, a partir da afirmação citada, que “o ensino é um trabalho interativo” (Tardif; Lessard, 2014, p. 231), baseado nas relações entre as pessoas pertencentes à comunidade escolar. É esta interação, que ocorre durante o planejamento e a execução das aulas, que será discutida nos tópicos seguintes, sendo ela o que pretendemos evidenciar e compreender.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa de abordagem qualitativa, pode ser considerada como:

[...] a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermediária. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação (Flick, 2009, p. 22).

Assim, a pesquisa qualitativa “tem como objetivo compreender e interpretar os significados de um determinado grupo social. Ela está apoiada em uma perspectiva interpretativa, em que se acredita que as realidades são múltiplas e socialmente construídas, gerando significados distintos para os diferentes indivíduos” (Moura, 2021, p. 13). Desta forma, este método de pesquisa faz-se relevante, pois possibilita maior contato com o objeto a ser investigado.

Por conta de esta investigação trabalhar com sujeitos humanos, foram seguidos alguns passos de forma a “assegurar a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 75), sendo os aspectos éticos considerados como parte integrante. Inicialmente, o projeto, ao qual essa pesquisa está vinculada, de número CAAE 68485223.7.0000.5231, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UEL parecer 6.060.079) com validade até 14/05/2027.

Posteriormente, selecionamos o local de coleta de dados, ou seja, a escola e os participantes da pesquisa: uma escola municipal, localizada no estado do Paraná, e três professoras, que lecionavam, no período da coleta de dados, na última etapa da Educação Infantil, conhecida como “Pré”.

Após essas delimitações, entramos em contato com as docentes e com a diretora da escola, a fim de explicar o projeto e verificar a disponibilidade para coletar os dados. Pelo fato de termos sido bem recebidos, demos a continuidade com o processo de autorização de realização da investigação com a anuência da diretora, das docentes e dos pais (ou responsáveis) de alunos, para assim procedermos a coleta de dados, garantindo a todos que as imagens e os nomes dos alunos, das professoras e da escola seriam mantidos no anonimato.

O que nos levou aos quatro princípios éticos, que orientam uma investigação qualitativa enumerados por Bogdan e Biklen (1994):

1. As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhe qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. O investigador não deve revelar a terceiros informações sobre os seus sujeitos e deve ter particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal.
2. Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação [...].
3. Ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até a conclusão do estudo [...].
4. Seja autêntico quando escrever os resultados (Bogdan; Biklen, 1994, p. 77).

A coleta de dados ocorreu por meio de gravações em vídeo e áudio, de 10 aulas ministradas por cada docente, totalizando 30 horas/aula. Na sequência foram realizadas e gravadas entrevistas semiestruturadas com as professoras, com o intuito de compreender como ocorria o planejamento e a execução das aulas, as quais serviram como dados para essa pesquisa. As entrevistas semiestruturadas possuem como característica “um roteiro preestabelecido, no qual o pesquisador inclui um pequeno número de perguntas [...] e deixa o entrevistado livre para falar, podendo realizar perguntas complementares para compreender o fenômeno investigado” (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023).

As entrevistas foram semiestruturadas da seguinte forma: oito perguntas, sendo as três primeiras sobre a forma com que ocorre o planejamento das aulas e as cinco posteriores sobre a execução, sendo:

- (Q1) Como e quando ocorre o planejamento das aulas?*
- (Q2) Ele é realizado em conjunto com as demais professoras do pré? Por quê?*
- (Q3) Qual a sua intenção ao fazer o planejamento das aulas?*
- (Q4) Quando as aulas são executadas, você consegue seguir fielmente o planejamento? Por quê?*
- (Q5) Durante a execução das aulas há interação entre você e as outras professoras do pré? Quando? Por quê?*
- (Q6) Durante o intervalo das crianças há interação entre você e as outras professoras do pré? Por quê?*
- (Q7) Ao final do desenvolvimento das atividades você recolhe todas as atividades aplicadas e dá visto. Qual sua intenção ao fazer isso?*
- (Q8) Ao final da aula, você deixa os alunos brincarem por alguns minutos. Qual sua intenção ao fazer isso?*

As respostas das docentes entrevistadas foram transcritas e interpretadas segundo os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD).

Este método tem o intuito de compreender, aprofundar e reconstruir “conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 11). De acordo com os autores, algumas etapas devem ser seguidas, como:

(1) desmontagem dos textos, sendo que as entrevistas foram gravadas, transcritas e unitarizadas. Para isso foi utilizada a seguinte codificação: A letra Q, seguida de um número, para distinguir as questões, sendo: Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7 e Q8; a letra P, seguida de um número, para diferenciar as professoras, sendo: P1, P2 e P3. Portanto, a codificação Q1P1 se refere à resposta da Professora 01 para a Questão 01; a codificação Q5P3 se refere à resposta da Professora 03 para a Questão 05, e assim sucessivamente;

(2) estabelecimento de relações, que ocorreu por meio da categorização das interações encontradas nas falas das docentes, bem como verificação das conexões encontradas;

(3) captação do novo emergente, “segundo um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas” (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 41). Nessa última etapa foram apresentados os resultados encontrados, a partir da descrição e interpretação dos dados, construindo um movimento de teorização em relação aos fenômenos investigados.

DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A partir da leitura e interpretação das falas das professoras, ficou perceptível que há grande interação entre elas, tanto durante o planejamento como durante a execução das aulas e intervalo das crianças. Ademais, foi possível verificar, em algumas falas, que há interações com outros membros da comunidade escolar, sendo: gestores escolares; alunos; pais de alunos (ou responsáveis); demais funcionários da escola. A partir disto, os dados foram ordenados em cinco categorias, codificadas com a letra C, seguida de um número.

As categorias que emergiram foram: C1 – Interação professor-professor; C2 – Interação professor-gestor; C3 – Interação professor-aluno; C4 – Interação professor-pais de alunos (ou responsáveis); C5 – Interação professor-demaís funcionários da escola.

C1 – Interação professor-professor

Foi verificado que as professoras interagiram entre si durante o planejamento e execução das aulas.

No planejamento a interação ocorreu durante a hora-atividade. A hora-atividade equivale a 1/3 (um terço) da carga horária docente, que é destinada para “elaboração do planejamento das atividades, atendimento aos pais, alunos, realização de recursos, organização de materiais, formação e estudos” (Dourado; Moraes, 2020, p. 1). Este tempo é garantido legalmente, por meio da Lei nº 11.738/08 (art. 2º, § 4º), que instituiu o piso salarial nacional para professores da rede pública da Educação Básica, que define que: na composição da jornada de trabalho, “observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008), sendo o restante referente à hora-atividade.

De acordo com as professoras entrevistadas, neste momento elas se reuniram e as aulas da semana foram planejadas em conjunto, conforme excertos:

Q1P1: A gente planeja as aulas na sexta-feira, na hora-atividade, juntamente com todas as professoras do pré. [...].

Q1P2: Sempre no dia da hora-atividade. A gente tenta sempre procurar aquilo que vai ao encontro do que a criança precisa, do que a criança está com dificuldade.

Q1P3: [...] as aulas que preparamos para a semana é feito toda sexta-feira na hora-atividade.

Nestes encontros elas trocaram informações e experiências sobre as dificuldades dos alunos e, a partir disto, elaboraram as atividades a serem desenvolvidas, conforme excertos:

Q2P1: Sim, é realizado em conjunto com as professoras do pré. É onde a gente senta e debate sobre a nossa sala, cada dificuldades que a gente vai encontrando na sala de aula e a gente elabora as atividades conforme a necessidade.

Q2P2: Sim, sempre. Principalmente eu a P1, as duas da manhã. É tudo conversado, tudo junto. Porque a gente anda junto.

Q2P3: Sim, para troca de experiências e informações e o melhor conteúdo para ser aplicado com os alunos.

Esta troca de informações e experiências entre as equipes de trabalho é fundamental para estimular o debate e a reflexão. Isto porque “a atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas” (Raposo; Maciel, 2005, p. 311). Nesta perspectiva:

[...] a escola deve servir como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, que propiciem a constituição de redes de formação contínua [...]. Essa perspectiva valoriza o trabalho do professor como sujeito das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade e sugere tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão e currículo (Raposo; Maciel, 2005, p. 311).

Ou seja, é importante que os professores pensem e ajam não apenas de forma individual, mas também coletiva. Efetivamente, esta atividade colaborativa entre professores pode ser manifestada quando:

[...] mantêm regularmente conversas com colegas, dialogando e refletindo conjuntamente sobre aspectos como os objetivos da escola, o desenvolvimento de novos materiais curriculares para os alunos, a melhor forma de se lidar com a questão do comportamento dos estudantes na sala de aula, a melhor forma de conseguirem maiores níveis de aprendizagem dos alunos, as qualidades e problemas presentes nos trabalhos ou textos produzidos pelos discentes, os pressupostos que cada professor tem sobre o que é um bom ensino, a definição de metas de aprendizagem, as melhores formas de se avaliar as atividades de aprendizagem, a melhor utilização do tempo destinado às reuniões entre colegas, ou o melhor modo de se comunicar com os pais e envolvê-los nas dinâmicas educativas (Lima; Fialho, 2015, p. 32).

E estas ações conjuntas foram fortemente elucidadas pelas docentes entrevistadas.

Durante a execução das aulas foi verificado que as professoras se encontraram e interagiram nos seguintes momentos: início das aulas, em que conversaram sobre a atividade desenvolvida no dia; no decorrer da aula, para pedir ajuda, quando necessário, e para pedir algum material emprestado; durante o intervalo das crianças, visto que ocorrem no mesmo horário e local, havendo interação enquanto colocaram comida para as crianças, sendo possível trocar opiniões sobre as dificuldades encontradas durante a execução da aula. Tudo isto pode ser verificado nos excertos:

Q5P1: Todos os dias a gente se encontra no começo da aula. A gente vê qual atividade vai ser dada nesse dia. Se a gente tiver alguma dificuldade, uma corre na sala da outra. A P2 vem na minha, eu vou na sala dela. Quando é a P3 também a mesma coisa. Se um aluno não está conseguindo desenvolver a gente sempre troca opiniões.

Q5P2: Às vezes, quando estamos com dificuldade com um aluno ou outro, uma ajuda a outra. Pesquisadora: no caso, vocês batem na porta uma da outra para pedir ajuda? P2: Sim, direto! Para pedir ajuda e material.

Q6P1: Durante o intervalo das crianças a gente consegue conversar sobre a aula. Enquanto a gente está colocando a comida para as crianças vamos discutindo sobre o que está acontecendo. Por exemplo: às vezes a P2 fala: hoje o fulano não está aprendendo nada. E eu falo: mas se você fizer isso ou aquilo, talvez não ajude? E quando eu preciso de ajuda com algum aluno que não está aprendendo, ela fala: mas esse aluno pode aprender assim, desse jeito, e se você tentar dessa outra forma, será que não dá certo? E eu tento mudar a forma de dar a aula e às vezes dá certo. Então, esses momentos são muito importantes.

Estas interações durante a execução das aulas complementaram e legitimaram o planejamento coletivo das aulas. Isto porque, além das atividades colaborativas citadas na categoria anterior, que associam ao planejamento das aulas, outras foram manifestadas durante sua execução, como quando os professores:

[...] discutem com os colegas as consequências de diferentes estratégias pedagógicas e a utilidade de diferentes materiais de apoio ou formas de organizar e gerir os grupos na turma; analisam e refletem conjuntamente sobre o trabalho realizado pelos alunos, procurando perceber em que medida as suas expectativas foram cumpridas; partilham entre si materiais pedagógicos; [...] oferecem ou solicitam ajuda aos colegas sobre aspetos relativos ao domínio das tecnologias e da sua aplicação ao ensino, ou desenvolvem projetos pedagógicos conjuntos, entre muitas outras atividades (Lima; Fialho, 2015, p. 32).

Pensando nisto, ao interagir durante a execução das aulas e no intervalo das crianças, seja para trocar informações e materiais, seja para dialogar e refletir sobre as ações realizadas, estas professoras conseguiram “estabelecer uma atmosfera de respeito mútuo, na qual as divergências são acolhidas, visões distintas confrontadas, bases de

desacordos compreendidas e soluções comuns buscadas” (Raposos; Maciel, 2005, p. 311). Em consequência, pode-se afirmar que esta interação social entre as professoras “é não só formativa como também constitutiva de um novo saber e de uma nova forma de relacionamento interpessoal” (Raposos; Maciel, 2005, p. 311), sendo de suma importância para a prática docente.

C2 – Interação professor-gestor

Apesar de a interação entre as professoras e os gestores escolares não terem sido claramente citadas nas entrevistas, P2 e P3 elucidaram que o planejamento diário e semanal das aulas seguiu o planejamento anual, conforme excertos:

Q1P2: Seguindo sempre o planejamento.

Q1P3: O planejamento é feito anual a partir do projeto pedagógico da escola.

Q2P2: A gente vê o que o planejamento pede, o que exige, e a gente quer trabalhar junto, caminhar junto.

Conforme apontado por P3, o planejamento anual, por sua vez, foi desenvolvido a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que pode ser entendido como: “O plano global da instituição, [...] que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar” (Vasconcelos, 2004, p. 169). Este deve, portanto:

[...] ser pensado, discutido e formulado coletivamente, também como forma de construção da autonomia da escola, por meio da qual toda a equipe é envolvida nos processos de tomada de decisões sobre aspectos da organização escolar e pedagógico-curricular (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 483).

Percebe-se, portanto, que o PPP deve ser organizado em conjunto com todos os membros da comunidade escolar, incluindo os gestores escolares. Assim, levando em consideração que o planejamento docente leva em conta o PPP, houve interação entre as professoras e os gestores da escola. Abre-se um adendo para esclarecer que, apesar de não fazer parte da entrevista, na filmagem das aulas das três professoras e nos horários de intervalo, foi possível observar que esta interação ocorreu, principalmente, na definição da quantidade de folhas de atividades liberadas pela diretora para impressão durante a semana, o que influenciou todo o planejamento e execução das aulas.

C3 – Interação professor-aluno

Outra interação encontrada foi entre as professoras e os alunos, tanto durante o planejamento como durante a execução das aulas. No planejamento, esta interação ocorreu a partir da intenção docente em organizar sua aula com o intuito de levar à criança ao desenvolvimento e à aprendizagem, conforme apontado por P1 e P2: *Q3P1: A intenção é sempre desenvolver a criança, cada vez mais; Q3P2: Minha intenção é fazer com que a criança aprenda.*

Para tanto, as professoras recolheram as atividades ao final de todas as aulas, corrigiram e deram visto, de modo a verificar como foi o aprendizado dos alunos, bem como suas dificuldades. A partir disto foram feitas alterações semanais no planejamento, de acordo com as dificuldades dos alunos, com o intuito de ir ao encontro de suas necessidades, conforme excertos:

Q3P2: [...] quando a gente percebe que aquilo não está levando a criança ao aprendizado, a gente tenta mudar ali, para ir ao encontro do que a criança necessita.

Q7P1: Quando a gente recolhe as atividades a gente vista para ver se a criança conseguiu fazer toda a atividade que foi proposta para ela.

Q7P2: Ver se estava sendo feito mesmo. Se estava tendo um resultado. E muitos eu percebi que não estavam conseguindo acompanhar. Pesquisadora: e a partir disso muda o planejamento? P2: Muda, porque você sabe que aquela criança precisa de mais atenção.

Isto foi importante porque as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores devem considerar as necessidades de cada aluno, bem como serem pautadas “nos processos de mediação, interação e internalização, enfatizando a mediação do professor, constituída de intencionalidades no atendimento a todos os educandos” (Almeida, 2019, p. 97). Conforme o exposto, o professor precisa contextualizar sua prática pedagógica à realidade e às especificidades dos alunos, assim como ao conteúdo abordado, de modo a garantir aos alunos condições de desenvolvimento.

Outro momento em que ocorreu interação com os alunos foi durante o desenvolvimento das aulas, tanto nos momentos em que as professoras ensinaram o conteúdo quanto nos momentos de brincadeiras. Com relação ao primeiro, as professoras afirmaram que nem sempre foi possível aplicar seu planejamento na íntegra, uma vez que houve necessidade de alterar a maneira de explicar o conteúdo, aplicar atividades etc., ao perceber que os alunos não estavam compreendendo, conforme excertos:

Q4P1: Nem tudo que a gente planeja no papel a gente consegue aplicar na sala de aula. Sempre ocorre alguma coisa, a gente tem que avançar ou parar em uma atividade, porque a criança apresentou dificuldade.

Q4P2: [...] muitas vezes, quando você está dando aula você percebe que a criança não está tendo resultado. Então você tenta algo diferente, para tentar alcançar algo ali, até algo diferente que eles falam.

Portanto, é possível afirmar que as ações docentes foram alteradas de acordo com as ações dos alunos. Isto vai ao encontro dos resultados de Dias (2018), que investigou as conexões entre ações docentes e discentes em sala de aula, verificando que estas se inter-relacionam em diversos momentos da aula e são:

[...] determinadas pelo planejamento que o professor faz. Tal planejamento, a nosso ver, está vinculado a uma gestão geral da aula que orienta a aula como um todo, enquanto a execução é incorporada pelas questões menores, que seriam responsáveis pela coordenação das variadas ações dos alunos, inclusive algumas ações não planejadas anteriormente pelo professor (Dias, 2018, p. 83).

Ademais, em todas as aulas, as professoras deixaram alguns minutos reservados para brincadeiras, em que os alunos puderam interagir com a docente e os demais colegas. Estes momentos tiveram como objetivo descansar, desenvolver coordenação motora e cooperação, bem como recompensar os alunos pelo bom comportamento, conforme excertos:

Q8P1: Ao final da aula a gente os deixa brincar um pouquinho para eles descansarem, entrar em um ambiente de criança, porque eles são muito pequeninhos e a criança gosta de brincar. E aqueles que não conseguiram realizar todas as tarefas, muitas vezes por preguiça, tem criança que não é por dificuldade, é por preguiça mesmo, a gente acaba não deixando brincar, porque ele tem que entender que os amiguinhos que conseguiram realizar vão ter a recompensa de brincar no final da aula; ele não fez a tarefa, ele não vai ter essa recompensa.

Q8P2: Eu deixo brincar com blocos, aqueles blocos lógicos. Na maioria das vezes, no finalzinho da aula eu deixo porque eu acho que desenvolve muito, tanto coordenação como cooperação, porque eles brincam juntos. Então, há interação entre eles.

Q8P3: Não deixar eles cansados, e sempre ter o lúdico com as brincadeiras.

Ou seja, as ações destas professoras foram influenciadas tanto pelo planejamento de suas aulas, como pelas ações dos alunos, que puderam ser capazes de alterar toda a dinâmica da sala de aula.

C4 – Interação professor-pais de alunos (ou responsáveis)

Outra interação observada foi entre as docentes e os pais (ou responsáveis) dos alunos. De acordo com as entrevistas, estas interações ocorreram na entrega das pastas com atividades dos alunos, que foram apresentadas aos pais (ou responsáveis) ao final de cada trimestre, demonstrando o desenvolvimento e dificuldades das crianças. Isto pode ser visualizado nos excertos:

Q7P1: E aquele que não fez a gente também vista, porque quando vão para a casa os pais olham se a criança fez ou não fez, principalmente na entrega de trimestre. E ali vai mostrar se a criança desenvolveu todas as atividades, se faltou alguma coisa, se ela teve muita dificuldade e não conseguiu fazer. Então, é uma forma de mostrar tanto para os pais como para os alunos como foi o desenvolvimento.

Q7P3: Para montar suas pastas para que cada final de trimestre entregar aos pais e ver como estão melhorando.

Além disso, e apesar de as filmagens das aulas não fazerem parte desta interpretação, acredita-se ser importante completar que, nestas, foi observado que a interação entre as docentes e os pais (ou responsáveis) também aconteceu no início e fim das aulas. Isto porque os alunos ficaram dentro da sala de aula com suas professoras até serem buscados por seus responsáveis. E assim, nestes momentos, as docentes aproveitaram para conversar com os pais (ou responsáveis) quando havia necessidade, explanando as dificuldades percebidas na realização das atividades, bem como elogiando o desenvolvimento e aprendizado de determinados alunos; preocupações com relação a determinadas ações ou atitudes; e repassando informações importantes.

Apesar de possuírem papéis diferentes do desenvolvimento da criança, a relação entre escola e família, especialmente na Educação Infantil, é de suma importância, porque:

Uma ligação estreita e continuada entre professores e os pais [ou responsáveis] leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais, um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (Piaget, 1973, p. 50).

Como já afirmava Freire (1997, p. 53), “procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos

acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem”. Ora, se não houver diálogo, interação entre os professores e os pais (ou responsáveis), não há como conhecer a realidade dos alunos, seus conhecimentos prévios e suas necessidades, tampouco é possível informar à família questões relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem.

C5 – Interação professor-demais funcionários da escola

A última interação observada foi entre as docentes e demais funcionários da escola. Isto foi percebido em uma fala de P2: *Q6P2: Somos nós que colocamos comida no prato para os alunos, que revezamos para buscar mais comida na cozinha quando acaba.* Aqui foi perceptível que, durante o intervalo dos alunos, quando a comida disponível acabava, as professoras se deslocavam até a cozinha para buscar mais, interagindo com os profissionais que lá trabalhavam.

Outrossim, durante as filmagens das aulas também foi observado que houve interações entre as docentes e outros profissionais, por exemplo: durante o intervalo das professoras, outros funcionários da escola ficaram tomando conta das crianças na sala de aula. Este momento teve duração de 10 a 15 minutos diários, e o profissional a tomar conta dependia da disponibilidade no dia, podendo ser outro/a professor/a, a pedagoga, a diretora e, quando necessário, os profissionais da limpeza. A interação entre estes profissionais e as docentes ocorreu porque sempre conversaram sobre os alunos que não estavam se comportando no dia e sobre os materiais disponíveis para descontrair as crianças durante o intervalo. Outro momento de interação observado foi quando algum aluno se queixava de alguma dor, sendo necessário que a professora entrasse em contato com a secretária, pedagoga ou diretora para informar aos pais por telefone sobre a situação.

Todas estas interações demonstraram ser necessário compreender a escola como uma rede de emaranhamentos de interações sociais, em que se encontram envolvidos todos os membros da comunidade escolar (gestores, professores, estudantes, pais de alunos (ou responsáveis) e demais funcionários), os quais precisam trabalhar em conjunto para que a instituição funcione. Apropriando-se do conceito elisiano de interdependência, cabe ressaltar que, na sociedade, os indivíduos “precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas

finalidades” (Elias, 1994, p. 23). Ou seja, “a existência da pessoa como ser individual é indissociável de sua existência como ser social. [...] Não há identidade-eu sem identidade-nós” (Elias, 1994, p. 151). E na escola não é diferente. Por isso:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (Gatti, 2003, p. 196).

Não é possível, portanto, olhar e estudar a escola a partir das ações isoladas de seus atores, mas a partir do conjunto de ações dos membros pertencentes à comunidade escolar. E esta rede de interações, que leva à troca de informações e reflexões profissionais, foi observada na escola investigada, a partir das entrevistas realizadas com três professoras da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões aqui realizadas foi possível alcançar o objetivo proposto, qual seja: descrever as interações docentes que ocorrem durante o planejamento e execução de aulas na última etapa da Educação Infantil.

Em suma, as interações, verificadas a partir da observação das aulas e entrevistas realizadas com três professoras da Educação Infantil, foram ordenadas em cinco categorias: C1 – Interação professor-professor; C2 – Interação professor-gestor; C3 – Interação professor-aluno; C4 – Interação professor-pais de alunos (ou responsáveis); C5 – Interação professor-demais funcionários da escola. Portanto, foi perceptível que, além das interações que ocorreram entre as próprias professoras, houve interações com outros membros da comunidade escolar, sendo: gestores escolares; alunos; pais de alunos (ou responsáveis); demais funcionários da escola.

Todas estas interações demonstram que na escola há a formação de uma rede de interações entre os sujeitos pertencentes à comunidade escolar e delineadas por suas intenções.

REFERÊNCIAS

ÁLLAN, S.; SOUZA, C. B. A intencionalidade em Tomasello, Searle, Dennett e em abordagens comportamentais da cognição humana. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**,

Brasília, v. 27, n. 2. p. 241-248, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200015>. Acesso em: 05 set. 2024.

ALMEIDA, R. P. de. **O uso dos recursos pedagógicos mediados pelo professor no ensino dos conceitos geométricos a um educando com TEA**. Goiânia, 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/23bdf736-d808-4c43-acd1-70b0fcb434f9>. Acesso em: 05 set. 2024.

ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; BROEITTI, F. C. D. O programa de pesquisa sobre a ação docente, ação discente e suas conexões (PROAÇÃO): fundamentos e abordagens metodológicas. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, Cornélio Procópio, v. 5, n. 1, p. 215-246, 2021. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/982>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, jul. 2008.

DIAS, M. P. **As ações de professores e alunos em salas de aula de Matemática: categorizações e possíveis conexões**. Londrina, 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/teses-dissertacoes/as-acoes-de-professores-e-alunos-em-salas-de-aula-de-matematica-categorizacoes-e-possiveis-conexoes/>. Acesso em: 05 set. 2024.

DOURADO, A. V.; MORAES, S. P. G. de. A função do professor da hora-atividade na educação infantil: uma análise histórica. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 10, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9250>. Acesso em: 05 set. 2024.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 3. ed. 2009.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010>. Acesso em: 05 set. 2024.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 3.

ed. 2013.

LANDOWSKI, E. **Interações arriscadas**. Tradução Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, J. A. de; FIALHO, A. Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, ano 49, v. 2, n. 1, p. 27-53, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2. Acesso em: 05 set. 2024.

LIMA, J. M. M. de. As interações em sala de aula: uma nova perspectiva a partir dos focos da aprendizagem científica. Londrina, 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/teses-dissertacoes/as-interacoes-em-sala-de-aula-uma-nova-perspectiva-a-partir-dos-focos-da-aprendizagem-cientifica/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MENEGUETE, H. da S.; TURKE, N. H.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. Articulações entre intenção e ação docente: uma perspectiva da intencionalidade compartilhada. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 28-42, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3895/etr.v7n1.16731>. Acesso em: 05 set. 2024.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MOURA, D. L. **Pesquisa qualitativa: um guia prático para pesquisadores iniciantes**. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, S. de; GUIMARÃES, O. M.; FERREIRA, J. de L. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1984723824552023210>. Acesso em: 05 set. 2024.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: José Olympio, 15. ed. 1973.

PIRATELO, M. V. M. **Um estudo sobre as ações docentes de professores e monitores em um ambiente integrado de 1º ciclo em Portugal**. Londrina, 2018. 267 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/teses-dissertacoes/um-estudo-sobre-as-acoes-docentes-de-professores-e-monitores-em-um-ambiente-integrado-de-1-ciclo-em-portugal/>. Acesso em: 05 set. 2024.

RAPOSO, M.; MACIEL, D. A. As Interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 309-317, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000300007>. Acesso em: 05 set. 2024.

SOUZA, A. C. de. **Um estudo das ações de licenciandos em química ao planejar e executar aulas experimentais**. Londrina, 2022. 208 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/teses-dissertacoes/um-estudo-das-acoes-de-licenciandos-em-quimica-ao-planejar-e-executar-aulas-experimentais/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 9. ed. 2014.

TOMASELLO, M.; CARPENTER, M.; CALL, J.; BEHNE, T.; MOLL, H. Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. **Behavioral and brain sciences**, Cambridge, v. 28, n. 5, p. 675-735, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>. Acesso em: 05 set. 2024.

VASCONCELOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.