

Pesquisa-ação colaborativa como estratégia de formação continuada em creches

Gisela Wajskop

Pesquisadora colaboradora do FORMEP – PUCSP e pesquisadora Internacional no NOWPlay Project – Ontario Institute for Studies in Education

Resumo

Estudos identificam que profissionais da primeira infância brasileiros não possuem, eles próprios, o conhecimento sobre desenvolvimento e cuidado infantil para interagir com as crianças e contribuir, especialmente, com o desenvolvimento da linguagem verbal, fundamental nesse período. Complementarmente, pesquisas mostraram que existem poucas instituições públicas no Brasil que apoiam atividades regulares de formação continuada para que seus professores possam oferecer programas educativos de qualidade às crianças de baixa renda. Este artigo analisa resultados de uma pesquisa-ação colaborativa realizada em quatro centros de educação infantil na periferia de São Paulo buscando refletir sobre o impacto da mesma na formação continuada de professores e nas aprendizagens das crianças.

Palavras-chave: Pesquisa-Ação Colaborativa; Educação Infantil; Brincadeira e Linguagem verbal

Abstract

Studies have identified that Brazilian early childhood teachers are unaware of child development enough to improve children's oral language. In addition, research has shown that there are few public institutions in Brazil which support regular ongoing teacher education to enable teachers to offer quality programs to low-income children. This paper analyzes the results of a collaborative action-research conducted in four preschools in the outskirts of São Paulo. It sought to reflect on the impact of collaborative action-research on teacher education and children's learning.

Keywords: Collaborative Action-Research; Early Childhood Education; Play and oral language

Introdução

Estudos revelam que muitos professores da primeira infância não possuem as qualificações necessárias para desenvolver um programa de qualidade em creches e pré-escolas (Campos, 1999, 2003; Campos et al., 2006; Gatti, 2010; Kishimoto, 2005). Campos,

Füllgraf, e Wiggers (2006) identificaram que professores e educadores de creches não possuem, eles próprios, o conhecimento sobre desenvolvimento e cuidado infantil para interagir e ajudar as crianças a crescerem. Em outro estudo, Campos et al. (2011) mostraram que existem poucas instituições no Brasil que apoiem atividades regulares de formação continuada para que seus educadores possam oferecer programas educativos de qualidade.

Em resposta a essa necessidade de iniciativas de aprendizado profissional para professores de creche propusemos um projeto de pesquisa-ação colaborativa baseado em programa similar canadense (Peterson et al., 2010) em quatro centros de educação infantil na periferia de São Paulo, cujos resultados estão descritos e discutidos nesse artigo. Nossa pesquisa abordou a seguinte questão:

Quais são as estratégias de ensino necessárias para construir coletivamente e reunir o conhecimento trazido pelas crianças em suas brincadeiras, a fim de promover o desenvolvimento da linguagem oral de crianças três e quatro anos de idade em creches?

Refletir sobre a relação entre pesquisa-ação e formação continuada de professores de creches constituiu-se no principal objetivo desse artigo.

Paradigma teórico

Projeto colaborativo de pesquisa-ação como prática metodológica e formativa

A investigação aqui relatada e analisada baseou-se na pesquisa-ação colaborativa concebida como uma possibilidade para os professores desenvolverem-se em uma prática reflexiva geralmente com a orientação de um colega mais experiente ou da pesquisadora universitária que lhes serviu como mentora. (Peterson et al., 2012). De acordo com Tripp (2005), consideramos que a abordagem da pesquisa-ação colaborativa é um espaço rico de reflexão no qual professores e pesquisadores podem melhorar suas práticas docentes bem

como investigativas e, conseqüentemente, impactar positivamente no aprendizado das crianças.

Segundo Peterson (2012), subjaz na pesquisa-ação o pressuposto de que a participação ativa e as oportunidades de refletir em grupo sobre as próprias experiências e suposições são parte integrante da aprendizagem de adultos. Os professores podem coletar dados da sala de aula, refletir e tomar decisões sobre suas práticas docentes com centralidade na vida e nos contextos culturais específicos da sala de aula.

Uma segunda suposição subjacente à pesquisa-ação colaborativa é que o conhecimento dos professores sobre seus próprios alunos, sobre sua sala de aula e o contexto e ensino da comunidade fornece a base para decisões e práticas de pesquisa.

Uma terceira suposição é que o conhecimento local é essencial para a compreensão precisa das necessidades das crianças em contextos específicos da sala de aula. Por meio da pesquisa-ação, professores são capazes de se perguntar sobre práticas específicas, coletar dados diariamente e observar os alunos de maneira sistemática de maneira regular por longos períodos de tempo.

Os pesquisadores podem fornecer perguntas e ideias específicas que não estariam disponíveis no cotidiano profissional docente devido ao tempo limitado para leitura profissional e falta de experiência em pesquisa. Assim, o pesquisador universitário passa a ser considerados co-pesquisador que valoriza e busca se basear no conhecimento e na experiência profissional dos professores.

Brincadeira de faz de conta no centro das aprendizagens infantis

Investigações demonstram o desenvolvimento da linguagem verbal e gestual das crianças durante suas brincadeiras de faz de conta. (Peterson et al., 2010; Pellegrini & Galda, 2000; Sawyer & DeZutter, 2009).

Ambientes intencionais criados por professores e educadores dentro da instituição pode auxiliar as crianças a aprenderem expectativas, significados, valores e perspectivas de sua cultura, bem como a ampliar seu vocabulário e o uso gramatical significativo quando interagem com os pares enquanto brincam. (Teberosky & Jarque, 2014; Peterson, 2014; Elkonin, 1987).

A hipótese que deu origem a este trabalho é que pode haver um enriquecimento da brincadeira de faz de conta e do aprendizado da linguagem oral sempre que os adultos criarem experiências bem-sucedidas de ler livros em voz alta para as crianças. Acreditamos que a leitura em voz alta pode fornecer modelos imaginativos e linguísticos para que as crianças os incorporem em suas brincadeiras, favorecendo o desenvolvimento e a expansão das habilidades comunicativas verbais e narrativas lúdicas.

Nosso projeto de pesquisa-ação concebe a brincadeira de faz de conta como importante para a aprendizagem de crianças pequenas (Bodrova, 2008; Dahlberg, Moss, & Pence, 2003; Goncú, 1999; Pellegrini & Galda, 2000; Autor, 2004, 2012; Autor & Peterson, 2015). Essa centralidade está presente em muitas políticas públicas no Brasil (Brasil, 2010) e em países com bons modelos internacionais de educação infantil, como Austrália e Canadá (Austrália, 2009; Ontário, 2010–2011). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019) a brincadeira é uma das principais atividades nas quais as crianças aprendem.

O projeto de pesquisa-ação aqui discutido entende o brincar como uma prática social e também como uma linguagem específica da infância. (Pellegrini & Galda, 2000).

Metodologia

Contexto e participantes

Esta pesquisa foi realizada em quatro creches diferentes em uma instituição não governamental de uma grande cidade brasileira. Esta instituição foi selecionada como contexto de pesquisa devido à sua relevância para a história das creches públicas nos subúrbios pobres das grandes cidades brasileiras durante a década de 1970. Foi criada como resultado de lutas e mobilização de mulheres durante o Movimento de Creches que ocorreu na década de 1970 (Rosemberg, 1984).

A pesquisa-ação está em andamento desde março de 2015 e envolve professores de suas quatro creches diferentes. Crianças de zero a 3,11 anos frequentam as instituições em período integral, das 7h às 17h. Estão localizadas em um bairro de baixa renda de uma cidade grande. 70% das crianças matriculadas são oriundas de famílias que ganham até 3 salários mínimos e outras 30% delas ganham até 10 salários mínimos por mês. Os professores são originários da mesma comunidade que as crianças e a maioria deles é a primeira geração na família a ter estudos universitários. Eles ganham até 3 salários mínimos por mês, trabalhando durante 44 horas por semana.

Descobrimos, após 20 anos de sua implementação, uma pedagogia baseada em brincadeiras, onde “*livreiras*” produzidas em tecido ainda são usadas em todas as salas propiciando que bebês e crianças pequenas estejam em constante contato com livros, que às vezes são lidos em voz alta para eles. A presença de coleções de livros em sala de aula foi resultado de uma organização dos livros em cada uma das unidades. A gerência e os professores tiveram a iniciativa de fazer isso e criaram um suporte de tecido com bolsos de plástico, no qual as crianças podem ver as capas dos livros. Essas “*livreiras*” são muito

parecidas com aquelas em que podemos colocar nossos sapatos. Existe uma prática de contar histórias com base nas imagens e imagens de um livro.

As crianças brincam em ambientes intencionalmente preparados para a brincadeira de faz de conta com materiais de cabeleireiro, de escolinha, mamãe e filhinhos e castelos de brinquedos.

Coleta de dados

Para atingir esses objetivos, como mentora/pesquisadora, comecei a observar e gravar em vídeo duas aulas e, em seguida, usei minhas observações e gravações nas reuniões de pesquisa-ação com os professores. Discutimos como observar as crianças e o que podíamos aprender enquanto assistíamos e re-assistíamos as crianças interagindo em suas brincadeiras depois de ler em voz alta para elas.

Após três reuniões, foi acordado que os professores apresentariam suas gravações em vídeo em um seminário interno. 23 professores coletaram 23 vídeos de interações das crianças em brincadeiras gratuitas ou heurísticas. A duração média de cada gravação de vídeo foi de 1 a 5 minutos cada. Depois de gravados, os vídeos foram postados no Google Drive ou enviados a mim por e-mail para transcrição e análise. Eles foram assistidos e analisados em 5 reuniões mensais de pesquisa-ação durante um ano, garantindo a construção coletiva e colaborativa da proposta pedagógica.

Os professores também transcreveram, relataram, documentaram (em um portfólio individual) e as reflexões gerais foram reunidas em um caderno coletivo quando ocorreram reuniões de pesquisa-ação. Foram registradas cinco horas de reuniões.

A pesquisa-ação colaborativa e o problema de investigação

Em uma das salas de aula em que gravamos um vídeo, pudemos observar que quatro das 18 crianças presentes falavam muito pouco. Em outra turma com 17 crianças, observamos uma atividade em que as crianças tinham que ler seus nomes e os de seus colegas em cartões de memória, que revelavam um antigo método de escolarização. Nesta sala de aula, apenas três crianças leram todos os nomes, enquanto as outras apenas leram seus próprios nomes, e cinco pareciam adivinhar.

Essas observações serviram como ponto de partida para uma discussão com os professores em uma reunião de pesquisa-ação sobre o trabalho realizado com crianças e as demandas para a construção de novos paradigmas educacionais associados ao desenvolvimento da linguagem oral com base em livros e brincadeiras.

As cenas que assistimos e discutimos em uma das reuniões da investigação-ação mostraram crianças brincando espontaneamente com temas da vida real, expressos por meio do uso de frases ou palavras significativas como: “*estou indo agora*”, “*cuidando do bebê*”, “*Já voltou, tudo bem?*”, “*Dorme filho*”. Enquanto as expressões usadas pelas crianças para brincar revelavam sua compreensão da vida cotidiana, elas também revelavam a construção de uma importante linguagem oral baseada em contextos significativos para as crianças. Enquanto brincavam, as crianças usavam a linguagem oral para explicar aos amigos suas ações lúdicas.

Em uma dessas cenas, há uma menina e um menino brincando lado a lado. Ele está segurando um pedaço de massinha, um elefante de borracha e uma panela pequena. Ela está brincando com uma boneca e um pedaço de massinha também. O menino “come” um pouco da massinha de brincar e usa a panela pequena para fingir alimentar o elefante de borracha. A menina tem uma boneca (nua) no colo enquanto brinca com a massinha. O garoto se aproxima dela e pergunta: “Ele fez cocô?” - enfatizando o sexo masculino em seu discurso.

Ela respondeu rapidamente: “ELA fez.” Depois disso, ela vira a boneca e começa a movê-la, e o sexo do boneco fica aparente. O garoto ri e aponta para o sexo, tentando tocá-lo. A garota diz: “É MEU bebê!” E senta a boneca na frente dela (Autor, notas de campo de vídeo gravado, 29 de junho de 2015).

Pode-se ver aqui que a brincadeira permitiu que as crianças, enquanto interagem na brincadeira, pensassem no significado das palavras em relação aos órgãos genitais da boneca e ao gênero atribuído a ela, enquanto usavam palavras para construir o enredo da brincadeira.

Em outra cena, enquanto a menina alimenta a boneca, o menino diz: “Quer chupeta!” Ao que a menina responde: “Quer chupeta? Aqui.” E oferece a ele um “pequeno carrinho”. O menino imediatamente coloca o objeto na boca chupando a ponta como se fosse uma chupeta. A menina está assistindo e o menino se aninha ao lado dela, e ela diz, tocando seu rosto: “Agora vá dormir.” Depois de alguns segundos, o menino diz: “Já descansei. Vamos!”. Menina: "Vamos?". Menino: “Vamos! Já para a escola!”. Menina: "vai à escola?". Menino: "vai lá." (Autor, vídeo gravado, 29 de junho de 2015)

Essas duas cenas mostram uma evolução da narrativa das crianças associada a cenas cotidianas familiares: dormir, chupar chupeta, ir trabalhar, acompanhado por: gestos e sons; Nomeação clara de objetos cujos significados são transformados pela linguagem; Definição de papéis por meio do uso de linguagem apropriada e negociada; Diálogos em contextos específicos.

Também podemos ver que, para que essa interação entre a menina e o menino funcionasse, alguns requisitos precisavam ser cumpridos para durar mais de 4 minutos sem interrupção:

1) Os dois tiveram que comunicar claramente o significado das mudanças trazidas ao objeto, bem como seus gestos ou ações que seriam aceitos pelo parceiro, como no caso em que a menina disse que, apesar do sexo masculino da boneca, estava sendo usado como “seu bebê” (com a designação feminina);

2) Esses esclarecimentos e configurações negociadas, como a definição de gênero da boneca e a decisão de a criança trabalhar e não ir à escola, ocuparam uma parte importante do tempo de brincar, estabelecendo-se como uma narrativa contínua e espontânea.

Intervenções mais sistemáticas e intencionais como parte do processo de pesquisa-ação

Com base na cena anterior, apresentamos nossos pensamentos à equipe de professoras envolvidas na pesquisa:

(a) todas essas questões passam despercebidas pelos professores no cotidiano, o que exigiria uma observação mais precisa, bem como um registro mais cuidadoso dos materiais de ensino utilizados. (Edwards, Gandini, & Forman, 2016);

(b) essa cena é baseada no conhecimento cotidiano das crianças a ser expandido e transformado por meio de ambientes intencionalmente implementados pelas professoras.

Com isso em mente, a equipe de professoras estabeleceu uma linha de trabalho mais sistemática e intencional com as livreiras e os livros, definidos como a estratégia mais adequada para a expansão do universo linguístico das crianças.

Doze (12) relatórios foram reunidos em uma primeira reunião após a projeção dos vídeos e cada professora gravar a sua própria turma. Estes relatórios foram escritos no gênero cartas aos pesquisadores. O gênero carta objetivou que as professoras não se

sentissem avaliadas pela sua própria escrita, ainda precária, deixando-as mais à vontade para relatar as próprias perguntas e descobertas em relação às brincadeiras das crianças. Os 12 relatórios representaram os trinta e oito (38) professores presentes, divididos em grupos de três, que sugeriram critérios de escolha dos livros e atividades decorrentes propostas para expandir as brincadeiras e a linguagem oral das crianças gravadas, observadas e analisadas.

Encontramos dois temas - ou categorias interessantes - a serem mais explorados (Charmaz, 2014) associados à escolha dos livros pelas professoras. Metade das cartas ou relatórios refletia uma preferência por livros com um claro tema disciplinar e aspectos morais, tais como: ensinar as crianças a pedir desculpas; refletir sobre preconceito, gênero e raça; sugerir autonomia; enfrentar medos; e, assumir responsabilidades. A outra metade das cartas demonstrou preferência por títulos de livros baseados em gêneros literários, revelando maior letramento das próprias professoras: livros de rimas; álbuns ou livro-imagem e alguns livros de ficção.

Esses critérios foram discutidos novamente em grupos e os resultados incidiram na tomada de consciência pelas professoras como os temas da moralidade tem um papel e uma determinação comunitária importante, principalmente quando antecipam o futuro de suas crianças nas periferias urbanas. Os livros escolhidos visavam preparar as crianças moralmente para a vida de violência e riscos morais que elas próprias, as professoras, experimentam cotidianamente. Por outro lado, também, puderam refletir sobre o impacto que a literatura imaginativa e ficcional poderia ter na aprendizagem da linguagem oral das crianças. Ao final, esta foi considerada mais importante do que assumir a responsabilidade de ensinar moral para as crianças e decidiram escolher livros de literatura para a leitura em voz alta das crianças como objeto de investigação.

Nas reuniões subsequentes, professoras escolheram títulos para ler em voz alta para as crianças. Os principais critérios escolhidos para esses livros foram os aspectos linguísticos e estéticos dos textos, em oposição aos critérios morais discutidos anteriormente.

A escolha da leitura em voz alta deveu-se principalmente ao fato de a maioria das histórias contadas nas salas de aula serem feitas pelas professoras. Cada um conta à sua maneira, com palavras diferentes e, às vezes, até mudando o significado das palavras. Refletimos coletivamente sobre o fato de que contar histórias é uma prática comum em creches pois facilita o contato das crianças com os livros, principalmente quando os professores são pouco instruídos.

No entanto, a equipe decidiu que a leitura em voz alta seria a melhor estratégia de ensino para enriquecer as brincadeiras e também poderia criar oportunidades para as crianças pensarem na linguagem escrita. A estratégia de ler em voz alta teve o objetivo de manter a identidade da narrativa e a estabilidade escrita como modelo para as crianças. A estabilidade do texto escrito poderia, dessa forma, proporcionar um ambiente de letramento, introduzindo as crianças ao texto, som, escrita e significado das palavras.

Entre suas muitas vantagens, a leitura em voz alta oferece os seguintes benefícios, conforme afirma Culliman e Galda (2000, p. 135–136):

- Oferece oportunidades para as crianças ouvirem leitura fluente;
- Aumenta o vocabulário das crianças: ao ouvirem novas palavras em textos interessantes, elas podem usá-los em outras situações significativas;
- Fornece diferentes tipos de narrativas, como rimas, histórias, descrições, etc.;
- Aumenta o depósito de experiências das crianças, através das situações e personagens apresentados;

- Permite que as crianças façam conexões entre livros. Eles podem comparar estilos de escritores, percebendo o que estes fazem;
- Fornece modelos de manipulação de objetos e como virar páginas;
- Ajuda as crianças a desenvolverem suas próprias ideias sobre a escrita - mais particularmente sobre sua regularidade - para que eles possam entender que as palavras são sempre as mesmas, independentemente de quantas vezes as histórias são lidas.

Em seguida, lemos e escolhemos livros de rima, bem como narrativas de piratas, circos e outros textos descritivos - ou mesmo fictícios - sobre diferentes animais. A partir daí, as participantes planejaram atividades para um mês de trabalho com os grupos. A regularidade das atividades permitiu observar o impacto da leitura de livros no desenvolvimento das brincadeiras e da linguagem oral das crianças. Por meio da leitura em voz alta, as professoras puderam refletir sobre as condições e experiências que forneceram para as crianças concebendo os livros como portadores de texto. Para isso, as professoras também mostraram o nome dos autores e ilustradores, relatando sobre autoria e características de diferentes gêneros de livros.

Análise de resultados I: o que estamos aprendendo sobre o apoio à linguagem infantil e a aprendizagem baseada na brincadeira das crianças

Como uma atividade que é constituída *por* e *na* linguagem das crianças, a brincadeira é uma oportunidade única para as crianças, sozinhas ou em grupo, tentarem usar suas habilidades para transformar os significados dos objetos, gestos e ações por meio de palavras. Ao usarem um apoio concreto como objetos, brinquedos ou gestos para criar suas brincadeiras, as crianças conseguiram, pela primeira vez, dissociar o significado literal da

palavra e criar novas relações semânticas entre o que veem e o que querem dizer quando estão em ação.

Durante esse processo, alguns autores acreditam que uma rica relação entre o brincar e a construção de narrativas infantis é desenvolvida (Pellegrini & Galda, 2000). Enquanto brincam as crianças podem entender novos conhecimentos e crenças (representações da realidade), assumindo diferentes papéis ou personagens. Ao fazer uso de objetos, brinquedos ou objetos com significados alterados, as crianças foram capazes de se imaginar como diferentes e criar diálogos imaginativos que permitiram uma narrativa espontânea e colaborativa.

Nossa investigação revelou que a leitura em voz alta incentivou as crianças a conversarem e brincarem como se fossem os personagens das histórias, criando oportunidades para a compreensão das narrativas orais enquanto brincavam com elas.

Nossa pesquisa confirmou que houve uma expansão e diversificação do uso da linguagem oral e outros modos de linguagem por crianças em situações de interação cotidiana tal como em outras pesquisas (Istomina, citado em Bodrova, 2008).

No mundo da educação infantil, é tradicional criar oportunidades e oferecer diferentes tipos de material para as crianças brincarem livremente, com o mínimo de intervenção de adultos. Alguns autores relatam porém, frequentes conflitos de interesse entre brincar e ensinar (Rogers, 2011; Autor, 2012) como se as duas práticas não fossem dois lados da mesma moeda. Essa divisão entre brincadeira e educação - característica de várias práticas educacionais encontradas na educação infantil - resultou em propostas inadequadas para a aprendizagem das crianças, incluindo habilidades de linguagem oral, pois impede a integração de brincadeiras e práticas pedagógicas (Rogers, 2011, p. 5) bem como se concentra exclusivamente em objetivos educacionais (Autor, 2012).

Nossa pesquisa, em contraste, mostrou que atividades planejadas e intencionais com a literatura infantil, tais como a leitura de livros em voz alta podem fornecer rico repertório linguístico e imaginativo que impacta diretamente nas interações orais das crianças em suas brincadeiras. Os resultados analisados nos levam a acreditar que a brincadeira - inspirada e enriquecida pela literatura infantil lida em voz alta por adultos em creches - pode ser uma estratégia fundamental para o desenvolvimento das habilidades orais das crianças.

O brincar também afeta a familiaridade das crianças com a palavra escrita, constituindo-se em rico ambiente de letramento. Ao usar novas palavras e expressões aprendidas nos livros para nomear objetos e ações em suas brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades de nomeação e descrição, além de explicações semânticas, ao mesmo tempo em que se tornam mais conscientes da importância de seu uso. Os livros lidos aprimoraram as habilidades orais das crianças em situações em que o uso de novas palavras vai sendo necessário e também lhes permitiu desenvolver uma consciência metalinguística - isto é, o significado das palavras - e a expansão de suas habilidades imaginativas.

Enterrando o mito do debate enganoso que opõe brincadeiras e educação infantil, essa investigação nos levou a reiterar que existe uma relação intrínseca e interdependente entre brincadeira, linguagem e alfabetização (Pellegrini & Ryzin, 2009).

Descobrimos que a educação - por meio de intervenções culturais dos professores - pode enriquecer e qualificar as brincadeiras de faz de conta das crianças ao desenvolver práticas de ensino intencionais, como a leitura significativa de livros em creches.

Podemos dizer que, investindo em pesquisas sobre a expansão do repertório linguístico e narrativo das crianças por meio da literatura, as atividades de ensino podem criar condições para que as crianças se apropriem da linguagem oral de maneira rica e consciente. A brincadeira se transforma em um exercício criativo da linguagem falada, onde

as crianças podem usar novas palavras e entendê-las em contextos interativos imaginativos. Podemos dizer pelos resultados que, ao enriquecer as habilidades orais das crianças com a leitura de livros e oferecer-lhes adereços para brincar as professoras criaram oportunidades para transformar a brincadeira em uma atividade letrada.

Análise de resultados II: o que estamos aprendendo sobre o apoio à aprendizagem profissional docente

Finalmente, ao longo deste processo, aprendemos mais sobre isso examinando cuidadosamente nossas práticas e a própria pesquisa. Nessa perspectiva, professoras e pesquisadora desenvolvemos um trabalho relacionado à reflexão e registro de práticas de ensino, investigando como o uso de narrativas pessoais associadas à importância das práticas docentes podem impactar na mudança de atitude e na própria visão de cada professora sobre a profissão docente.

Antes de tudo, várias participantes relataram o impacto do aprendizado sobre práticas de pesquisa tais como observação e gravação em vídeo como ferramentas para uma reflexão posterior sobre suas práticas junto às crianças. Em segundo lugar, eles relataram que o uso dos cadernos individuais de campo como ferramentas importantes de pensamento. Ao escrever e ler suas próprias anotações e ideias, eles se tornaram seus próprios mentores.

Vários participantes relataram que sua pesquisa-ação afetou suas práticas docentes. Esse fato os conscientizou da necessidade de oferecer mais oportunidades e experiências para as crianças serem livres para escolher uma história para ler. Muitos deles também relataram ter percebido o impacto no aprendizado e na imaginação das crianças ao lerem em voz alta, em vez de contar uma história por memória.

Elas também começaram a se ver como um modelo para as crianças, à medida que se tornavam mais atentas à sua própria linguagem oral, corrigindo-se umas às outras.

Uma professora relatou que sua pesquisa-ação a conscientizou da necessidade de ouvir as necessidades das crianças para aprender em um processo por meio da brincadeira. Muitas professoras relataram que sua pesquisa-ação as conscientizou da importância de dar voz às crianças para ensinar melhor.

Concordamos com Peterson (2012) que “por meio da participação em pesquisa-ação, os professores se tornam mais hábeis em coletar e avaliar evidências de aprendizagem das crianças e usar essas informações para refinar e melhorar seu ensino.” (p. 5).

Ainda de acordo com Peterson (idem, 2012) a pesquisa-ação também promove uma maior confiança dos professores em suas práticas, um maior senso de profissionalismo e um aprofundamento sobre os conteúdos a ensinar. O crescimento profissional dos professores ocorre por meio de oportunidades para refletir uns sobre os outros e com o mentor de forma a dar sentido às suas experiências e a desenvolverem suas próprias teorias e princípios de práticas docentes melhores. Por meio de sua participação na pesquisa-ação, as professoras começaram a refletir mais profundamente sobre sua própria prática em uma comunidade de aprendizagem, articulando intenções, suposições e conexões com a teoria.

Finalmente, ainda há muito a fazer, mas ficou claro a todos nessa investigação que a apropriação de novas estratégias de ensino significativas e criativas que levam em consideração os direitos das crianças leva tempo. No entanto, um grande passo foi dado, indicando a possibilidade de construir coletivamente uma pedagogia baseada na literatura e em 'brincadeiras letradas' que cria oportunidades mais justas para que crianças pobres se apropriem dos processos de comunicação, expressão e significados linguísticos pelo uso fluente e criativo da linguagem oral nas instituições da primeira infância.

O apoio à aprendizagem profissional de professores de comunidades brasileiras de baixa renda nos conscientizou do impacto que a pesquisa colaborativa pode ter na prática dos professores. Apoiar a aprendizagem profissional nos mostrou o poder de ajudar os professores a se tornarem teóricos. Eles ampliaram sua compreensão sobre o direito de aprender das crianças pobres e o contexto da sala de aula em um novo significado cultural, tornando-se mais do que apenas bons professores. Tornaram-se conscientes do poder de seu próprio ensino e de suas intervenções culturais a partir dos direitos das crianças pobres de brincar e aprender em creches, bem como do poder da colaboração entre pesquisa e ensino.

Nossa pesquisa-ação pode ter algumas implicações para os professores, que podem avançar além da profissão e da teoria. Participar de pesquisas-ação colaborativas ofereceu-lhes oportunidades de tomarem consciência sobre a importância das vozes das crianças no âmbito da educação infantil.

Referências

- Australia. (2009). *Belonging, being & becoming: The early years learning framework for Australia*. In: *Australian government department of education employment and workplace relations*. Retrieved from: <https://docs.education.gov.au/node/2632>.
- Barros, R., Carvalho, M., Franco, S., Mendonça, R., Pádua, E., Rosálem, A., & Tsukada, R. (2009). *A importância da qualidade da creche para a eficácia na promoção do desenvolvimento infantil* [The importance of quality child care in its effectiveness in promoting child development] (pp. 210–230). Retrieved from: <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-2004.pdf>
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357–369, doi:10.1080/13502930802291777.

- Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* [National curriculum framework for early childhood education]. Brasília, Brazil: MEC/SEF, 3v. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.html
- Brasil. (2006). *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* [National quality parameters for early childhood education]. Retrieved from: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>
- Brasil. (2009). Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da qualidade na educação infantil* [Quality indicators in early childhood education]. Retrieved from: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* [National curricular guidelines for early childhood education]. Brasília, Brazil: MEC, SEB. 36.
- Brasil. (2014). *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil* [Official gazette [of the] Federative Republic of Brazil]. Brasília, DF, Brazil. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- Brasil. (2016). *Proposta da Base Nacional Comum Curricular* [Proposal of Common National Base Curriculum]. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral–Brasília: MEC, SEB, DICEI. Documento para Consulta Pública. Retrieved from: <http://undime-sc.org.br/download/proposta-da-base-nacional-comum-curricular/>

- Brasil. (2017). *Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade* [Aspects of care for children under 4 years of age]. 2015, IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro, Brazil: IBGE, 2017. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro, Brazil: IBGE. Retrieved from: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100137.pdf>
- Campos, M. M. (1999). A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate [Teacher training for children from 0 to 10 years old: Models in debate]. *Educação & Sociedade* (Número especial: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências), 68, 126–142.
- Campos, M. M. (2003). *Profissionais de educação infantil: Desafios para a política educacional* [Childcare professionals: Challenges to educational policy]. In A. J. Severino & I. C. Fazenda (Orgs.), *Políticas educacionais: o ensino nacional em questão* [Educational policies: The national education in question] (pp. 151–161). Campinas, Brazil: Papirus. (Série Cidade Educativa).
- Campos, M. M., Coelho, R. C., & Cruz, S. V. (2006). Consulta sobre qualidade da educação infantil: Relatório final [Consultation on the quality of early childhood education: Final report]. *Textos FCC*, 26: 101.
- Campos, M. M., Füllgraf, J., & Wiggers, V. (2006). A qualidade da educação infantil brasileira: Alguns resultados de pesquisa [The quality of Brazilian early childhood education: Some research results]. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 87–128. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005>
- Campos, M. M., Bhering, E., Esposito, Y., Gimenes, N., Abuchaim, B., Valle, R., & Unbehaum, S. (2011). A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental [The contribution of quality early

- childhood education and its impact on early childhood education]. *Educação e Pesquisa*, 37, 15–33.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London, England: Sage Publications.
- Cullinan, B., & Galda, L. (2000). Reading aloud from culturally diverse literature. In D. Strickland & L. M. Morrow, *Beginning reading and writing* (pp. 134–142). New York, NY: Teachers College Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas* [Quality in early childhood education: Postmodern perspectives]. Porto Alegre, Brazil: Artmed.
- Elkonin, D. (1987). Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar [Psychological problems of playing in the preschool age]. In (Antologia), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 83–102). URSS: Editorial Progreso.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* [One hundred languages of the child: The experience of Reggio Emilia in transformation], v.2. Porto Alegre: Penso.
- Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas [Teacher education in Brazil: Characteristics and problems]. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1355–1379. Retrieved from: <https://www.scribd.com/doc/166345871/Gatti-Formacao-de-Professores-No-Brasil>
- Kishimoto, T. M. (2005). Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil [Pedagogy and early childhood teacher education]. *Pro-Posições*, São Paulo, 16(3), 181–193. Retrieved from: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto28.html>

- Kramer, S. (Org.). (2009). *Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil* [Portraits of a challenge: Children and adults in early childhood education]. São Paulo, Brazil: Ática.
- Medeiros, F. (2013). *O Brincar nos documentos oficiais do ministério da educação para a educação infantil: Análise de aspectos relevantes para o desenvolvimento da criança* [Play in official documents of the ministry of education for early childhood education: Analysis of relevant aspects for child development]. Universidade Estadual de Maringá, Brazil: Trabalho de Conclusão de Curso– TCC, apresentado ao Curso de Pedagogia. Retrieved from: http://www.dfe.uem.br/TCC-2013/Trabalhos2013/FRANCIELY_JOICE_.pdf
- Nunes, M. F. R, Corsino, P., & Didonet, V. (2011). *Educação infantil no Brasil: Primeira etapa da educação básica* [Child education in Brazil: First stage of basic education]. Brasilia, Brazil: UNESCO, Ministério da Educação.
- Ontario. (2010–2011). Ontario Ministry of Education. *The Full-Day Early Learning– Kindergarten Program. Draft Version*. Retrieved from: http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/kindergarten_english_june3.pdf
- Pellegrini, A., & Galda, L. (2000). Children's pretend play and literacy. In D. Strickland & L. Morrow, *Beginning reading and writing* (pp. 58–65). New York, NY: Teachers College Press.
- Pellegrini, A., & Rysin, M. V. (2009). Commentary: Cognition, play and early literacy. In K. Roskos & J. Christie, *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives, 2nd ed.* (pp. 65–80). New York, NY: Routledge.

- Peterson, S. S. (2012). Action research supporting students' oral language in Northern Canadian schools: A professional development initiative. *Journal of Research in Rural Education*, 27(10), 1–16. Retrieved from: <http://jrre.psu.edu/articles/27–10.pdf>
- Peterson, S. S., Krpan, C., Swartz, L., & Bennett, W. (2010). University faculty, colleagues and teachers' federation as mentors in collaborative action research. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2). Retrieved from: <http://mje.mcgill.ca/article/view/4644/6485>
- Postgate, D. (2010). *Fred, o cãozinho fedorento* (EB de Araujo, Trans.) [Smelly Bill]. São Paulo, Brazil: Editora Zastras.
- Rogers, S. (2011). Play and pedagogy – A conflict of interests? In: S. Rogers, *Rethinking play and pedagogy in early childhood education: Concepts, contexts and cultures* (pp. 5–18). New York, NY: Routledge.
- Rosemberg, F. (1984). O movimento de mulheres. E a abertura política no brasil: O caso da creche [The women's movement. And the political opening in Brazil: The case of daycare]. *Cad. Pesq.*, São Paulo, (51), 73–79. Retrieved from: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/564.pdf>
- Sawyer, K., & DeZutter, S. (2009). Improvisation: A lens for play and literacy research. In K. Roskos & J. Christie, *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives, 2nd ed.* New York, NY: Routledge.
- Smith, P. (2009). Pretend play and children's cognitive and literacy development: sources of evidence and some lesson from the past. In K. Roskos & J. Christie, *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives, 2nd ed.* (pp. 3–19). New York, NY: Routledge.

- Soares, M. (2016). Magda Soares discute como mediar o processo de aprendizagem da língua escrita [Magda Soares discusses how to mediate the learning process of written language]. *Plataforma do Letramento*. Retrieved from: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/393/magda-soares-discute-como-mediar-o-processo-de-aprendizagem-da-lingua-escrita.html>
- Teberosky, A., & Jarque, M. (2014). Interação e continuidade entre a aquisição da linguagem ea aprendizagem da leitura e da escrita [Interaction and continuity between language acquisition and reading and writing learning]. *Cadernos Cenpec / Nova série*, 4(1). <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i1.276>
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica [Action research: A methodological introduction]. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 31, 443–466. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente* [The social formation of mind]. São Paulo, Brazil: Martins Fontes, Ed.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* [Language, development and learning]. São Paulo, Brazil: EDUSP.
- Wajskop, G. (2004). O papel da brincadeira na educação das crianças pequenas. *Avisa Lá (Centro de Estudos e Informações Crecheplan)*, 17, 9–15.
- Wajskop, G. (2012). O brincar na educação infantil: Uma história que se repete. *Questões da Nossa Época*–34(9a.) ed. São Paulo, Brazil: Cortez editora, v. 1., 128.
- Wajskop, G. (Junho 29, 2015). *Diário de campo*. Mimeograph.
- Wajskop, G & Peterson, S. (2015). Dramatic play as a meaning-making and story- making activity. *Early Childhood Education*, 43, 17–20.