
A ABORDAGEM EDUCATIVA *HIGH/SCOPE* NA PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para as crianças e os estudantes

Lenira Haddad

Pós-doutora em Psicologia Social pela Universidade Aix-Marseille, Doutora em Educação pela FEUSP, Mestre em Psicologia Escolar pelo IPUSP, Psicóloga pela FFCLRP/USP, professora associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, professora e orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UFAL. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação Infantil e Desenvolvimento Humano - GPEIDH/UFAL.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3588-2846>

E-mail: lenira.haddad@cedu.ufal.br

Thainy Kléia da Silva Lira

Mestre e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, Pedagoga pela UFAL. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação Infantil e Desenvolvimento Humano - GPEIDH/UFAL.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1058-4647>

E-mail: thainylira@gmail.com

Resumo

Este artigo sintetiza uma pesquisa de mestrado defendida na Universidade Federal de Alagoas que teve por objetivo investigar as contribuições trazidas pela abordagem Educativa *High/Scope* para crianças e estudantes estagiárias, a partir da análise de monografias produzidas por estudantes em nível de pós-graduação lato sensu, do curso de Especialização em Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), no período de 1995 a 2004. A análise dessas contribuições a partir da prática de estágio inseriu a pesquisa em duas áreas de estudo: o currículo centrado na criança, a partir da perspectiva da abordagem *High/Scope* (HOHMANN e WEIKART, 2007) que se baseia nos princípios da aprendizagem ativa; e a perspectiva defendida por Ostetto (2008, 2012) de que o estágio supervisionado insere os estudantes no processo de tornar-se professor. Foram analisadas duas monografias cujos projetos de intervenção foram desenvolvidos segundo os pressupostos da referida abordagem. As análises indicam que a implementação de algumas dimensões da abordagem, tais como: organização do espaço; sequência planejar-fazer-rever e interação adulto-criança, contribui para o desenvolvimento de uma criança mais autônoma e confiante, assim como para uma nova postura de adulto que observa, reflete e respeita as especificidades e interesses das crianças.

Palavras-chave: Abordagem *High/Scope*. Estágio Supervisionado. Educação Infantil.

THE HIGH/SCOPE EDUCATIONAL APPROACH IN SUPERVISED INTERSHIP IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: contributions to children and students

Abstract

This article summarizes a master's research defended at the Federal University of Alagoas that aimed to investigate the contributions brought by the High / Scope Educational approach for children and internship students, from the analysis of monographs produced by students, from the Specialization Course in Early Childhood Education at the Faculty of Education of the University of São Paulo (FEUSP), from 1995 to 2004. By analyzing these contributions from the internship practice, the research is inserted in two areas of study: first, the child-centered curriculum, from the perspective of the High / Scope approach (HOHMANN and WEIKART, 2007) which is based on the principles of active learning; and the perspective defended by Ostetto (2008, 2012) that the supervised internship inserts students in the process of becoming a teacher. Two monographs were analyzed whose intervention projects were developed according to the assumptions of that approach. The analyzes indicate that the implementation of some dimensions of the approach, such as: room arrangements; plan-do-review sequence and adult-child interaction, contribute to the development of a more autonomous and confident child, as well as to a new posture of the adult that observes, reflects and respects the specificities and interests of children.

Keywords: Early Childhood Education, *High/Scope* Approach. Supervised Internship.

Introdução

Neste artigo, duas áreas de estudo estão interligadas, o currículo centrado na criança, na perspectiva da abordagem *High/Scope* e a formação profissional em contexto de estágio supervisionado em educação infantil. Na intersecção dessas duas áreas estão duas monografias produzidas por estudantes em nível de pós-graduação lato sensu, do curso de Especialização em Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), orientadas por uma das autoras desse artigo, no período de 1995 a 2004. Tais monografias foram objeto de análise em pesquisa de mestrado defendida na Universidade Federal de Alagoas em 2016

(LIRA, 2016), que teve por objetivo investigar as contribuições trazidas pela abordagem Educativa *High/Scope* para crianças e estudantes estagiárias.

A escolha por trazer as contribuições desta abordagem a partir da análise das duas monografias, dentre tantas disponíveis, se deve ao fato de apresentarem em seus registros a qualidade das descrições, conforme preconiza orientações propostas por Cellard (2012) para as escolhas dos documentos, quais sejam: contexto, autor, confiabilidade do texto, natureza do texto e conceito-chave, atribuindo assim a importância do registro diário no processo de formação e das contribuições para educação infantil.

O estudo também se apoia no valor do registro escrito que, de acordo com Ostetto (2008, p. 11) “é um caminho profícuo para o professor-estagiário marcar a experiência, deixar rastros e construir possibilidades de rever-se e revelar-se”. A autora ratifica a necessidade de reconhecer as dimensões essenciais da vida, relacionadas ao processo de tornar-se professor. É por essa lógica que sustenta a concepção de que a formação do professor em prática de estágio ultrapassa a racionalidade “teórico-técnica” e envolve a “aventura de ir além dos hábitos de pensar e fazer a procura da própria voz, em busca de um caminho autêntico e singular” (OSTETTO, 2008, p. 128).

Para conferir o objetivo proposto neste artigo, faz-se uma breve apresentação da abordagem *High/Scope* a partir de seus idealizadores (HOHMANN; WEIKART, 2007) e, em seguida, a análise das monografias, buscando identificar as contribuições do processo de implementação da abordagem *High/Scope* para as crianças e estudantes estagiárias, com foco em três elementos do currículo: a organização do ambiente; a sequência planejar-fazer-rever, como um elemento chave da rotina diária; e a interação adulto-criança.

Abordagem educativa *High/Scope* e sua aplicabilidade nas práticas de estágio em educação infantil

A abordagem *High/Scope* é uma proposta americana de currículo para a educação infantil e séries iniciais desenvolvida na década de 1960, por David Weikart e colaboradores, baseada em princípios construtivistas de Jean Piaget e na educação

progressiva de Dewey, além de também se inspirar no legado da tradição da educação infantil (HADDAD, 2004; UNIVESP, 2010). Um desses princípios fundantes da abordagem é a compreensão de que a criança deve ocupar o centro do processo educativo e, para tanto, é preciso construir um ambiente de aprendizagem que favoreça uma participação ativa e o envolvimento por parte da criança, processo que é apoiado por profissionais que ampliam as ideias das crianças com base em suas observações e em seu conhecimento sobre cada criança e sobre o desenvolvimento infantil.

Um diagrama em forma de círculo, intitulado Roda de aprendizagem é geralmente utilizado para ilustrar os princípios básicos que orientam a abordagem educativa *High/Scope*. No centro da roda está o conceito de aprendizagem ativa e as experiências-chaves e ao redor estão os demais componentes: interação adulto-criança, contexto de aprendizagem, rotina diária e avaliação. A aprendizagem pela ação, principal ferramenta da abordagem, é definida como “a aprendizagem na qual a criança, através da sua *ação* sobre os objetos e da sua *inter-ação* com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos”. Mediante o entendimento de que ninguém consegue ter experiências e construir conhecimento pela criança, a não ser ela própria, o conceito de aprendizagem pela ação implica quatro elementos críticos: a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações; a motivação intrínseca e a resolução de problemas (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 22 - grifo dos autores).

A organização dos espaços e materiais que se oferecem à experimentação é uma condição fundamental à aprendizagem ativa, devendo encorajar escolhas sobre materiais e atividades durante todo o dia. Assim, um ambiente de aprendizagem precisa ser cuidadosamente planejado, organizado e equipado, de forma a acomodar um número de áreas de interesse bem definidas (tais como blocos, casa, artes, brinquedos, leitura e escrita, carpintaria, música e movimento e computadores) e a encorajar diferentes tipos de brincadeiras e atividades de interesses das crianças.

A rotina visa gerar oportunidade para a aprendizagem ativa, a partir de uma gama de experiências e de interações que se organizam pelos segmentos temporais: sequência planejar-fazer-rever, tempo em pequeno e grande grupo, tempo de área

externa, de transição, comer e descansar. A sequência planejar-fazer-rever, a que iremos nos referir por P-F-R, é habitualmente o tempo mais longo e intenso do dia. Nesse momento, as crianças decidem o que fazer, brincam e partilham o que fizeram.

A abordagem prevê que a interação adulto-criança seja estabelecida em bases positivas e desafiadoras, por meio de uma relação de controle compartilhado em cujo processo ambos são parceiros ativos. Os adultos apoiam e ampliam o processo de aprendizagem das crianças ao oferecerem uma ampla variedade de ambientes, materiais e experiências para exploração, ao adotarem uma postura de escuta atenta ao que elas dizem e fazem e um estilo de fazer perguntas abertas, de sentar-se à altura delas, envolver-se em conversas significativas com elas, além de uma abordagem de solução de problemas face aos conflitos interpessoais (HADDAD, 2004).

Por fim, a avaliação pressupõe um trabalho em equipe para construir e apoiar a ação educativa com base nos interesses e competências de cada criança. Implica numa série de procedimentos interligados e interdependentes que incluem: observação sistemática do que se vê e se ouve em relação às crianças; partilha das observações em equipe e reflexão conjunta sobre seus possíveis significados; e busca de estratégias de apoio às ações e interesses da criança.

Princípios da abordagem *High/Scope* passaram a ser conhecidos no Brasil com a presença de livros de tradução portuguesa como *A Criança em Ação* (HOHMANN et al., 1987), e *Educar a Criança* (HOHMANN; WEIKART, 2007) e com a participação da primeira autora deste artigo no curso de formação de capacitadores (*Training of Teacher-Trainers - TOTT*) em 1992, em Ypsilant, EUA. Essa experiência formativa possibilitou um ciclo consultorias e formação continuada a profissionais da educação infantil em vários municípios do estado de São Paulo e de outros estados do Brasil.

Como uma das docentes integrantes da equipe do Curso de Especialização em Educação Infantil da Feusp e responsável pelas disciplinas Currículos/Propostas Pedagógicas e Programa de Estágio Supervisionado, a abordagem *High/Scope* foi matéria abordada nas duas disciplinas, tanto no estudo teórico da abordagem no que refere à primeira disciplina, quanto na sua implementação no que refere à segunda, pelos estudantes que sinalizavam interesse pelo seu aprofundamento. Importante

salientar que esse interesse pela abordagem *High/Scope* como referência aos projetos de intervenção realizados durante o estágio supervisionado era bastante expressivo, uma vez que, do universo de 39 monografias concluídas e orientadas por esta autora no período de 1995 a 2004, 16 delas a utilizaram como referência, o que corresponde a 41% do total de monografias orientadas.

Considerando o tempo relativamente curto do Programa de Estágio Supervisionado do Curso de Especialização, em torno de 100 horas para todas as etapas - elaboração e desenvolvimento do projeto de intervenção, registro e organização da monografia -, a referência à abordagem na maioria das vezes era restrita à (re)organização do ambiente de aprendizagem (espaços e materiais) e em alguns casos, à introdução de uma sistemática de uso desse espaço (re)organizado, o que implicava a implementação da sequência P-F-R.

A sequência P-F-R é a peça central da rotina da abordagem *High/Scope* e engloba todos os elementos contidos na aprendizagem pela ação, a saber: materiais, manipulação, escolhas, linguagem das crianças e apoio dos adultos. O elemento inicial é o planejar que implica em levar a criança a pensar e comunicar seus planos para um grupo de crianças e adulto(s). De acordo com Hohmann e Weikart (2007, p. 249), trata-se de “um processo intelectual no qual os *objetivos* internos dão forma a *ações* antecipadas”. Quando planejam, as crianças pequenas passam por uma grande diversidade de ações mentais, tais como a definição de objetivos, a antecipação de ações, a expressão de intenções e os interesses pessoais, a transformação de intenções em objetivos, a ponderação e a realização de mudanças. Logo, participando do processo de planejamento diariamente, as crianças crescem habituadas a comunicar suas intenções aos outros antes de as colocarem em prática, o que as ajudam na tomada de consciência sobre sua capacidade para dar forma e controlar as suas próprias ações.

O próximo passo da sequência é o fazer. Refere-se ao momento em que as crianças realizam uma sequência intencional de ações nas quais já pensaram e que já descreveram durante o tempo de planejamento, ao mesmo tempo em que prosseguem com ideias novas e planos que criam enquanto brincam. As crianças concretizam suas intenções, brincam de forma intencional, participam de uma

conjuntura social, resolvem problemas e constroem conhecimento significativamente. Neste momento o apoio dos adultos às crianças consiste em um processo reflexivo e de ação pautado em observação de seus interesses e potenciais, no uso de estratégias que encorajam a aprendizagem ativa, as interações entre crianças e a resolução de problemas pelas próprias crianças, e na construção de um clima de apoio.

O último elemento da sequência, o *rever*, equivale ao momento de reflexão pelas crianças sobre aquilo que fizeram no tempo de fazer. De acordo com os idealizadores da abordagem:

Enquanto o *processo de planeamento* leva as crianças a envolver-se na criação de um objectivo e na antecipação de uma linha de acção que leve a experiências de aprendizagem ativa, o *processo de revisão* ajuda a criança a dar sentido a estas ações (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 340 – grifo dos autores).

No tempo de *rever*, as crianças envolvem-se em vários processos importantes, tais como: relembrar e refletir sobre ações e experiências; associar planos, ações e resultados; falar com os outros sobre experiências com significado pessoal; formar imagens mentais e falar a respeito; e, por fim, expandir a consciência para além do presente. Antes de finalizar a sequência, ou antes da revisão, as crianças são lembradas a deixar as áreas de interesse arrumadas, do modo como as encontraram. Neste sentido, as crianças vão adquirindo o hábito de sempre arrumar e ter a noção de que a organização faz parte da brincadeira e do processo de aprendizagem.

Em suma, a sequência P-F-R possibilita às crianças envolverem-se em brincadeiras que lhes tragam significados para a compreensão do mundo, tomadas de decisões, escolhas das parcerias, resoluções de problemas, escolhas de brincadeiras e organização do espaço.

Dialogando com as experiências de estágio supervisionado em educação infantil

As duas monografias escolhidas para análise na referida pesquisa de mestrado eram de estudantes que demonstraram grande interesse e empenho pelo aprofundamento da abordagem *High/Scope* e incluíram em seus projetos de intervenção a implementação da sequência P-F-R, além da (re)organização do ambiente de aprendizagem. A primeira monografia, referida aqui como M1, de

autoria de Lídia Haddad (1999), a qual será designada como estagiária 1 (E1), traz como título *O espaço e a construção da autonomia na infância*, e é considerado o primeiro documento a apresentar os primeiros registros da implementação da abordagem, a partir da prática de estágio. A segunda, referida como M2, de autoria de Renata Silva e Roselene Silva (2004), designadas como E2 e E3, tem como título, *Professora, aconteceu alguma coisa com você! A conquista da autonomia da criança em um espaço inovador*.

Os diálogos que este artigo se propõe a apresentar são tecidos das histórias vivas presentes nas monografias referenciadas. Ao nos reportarmos às histórias vivas, por mais que se tratem de documentos, consideramos as identidades e a história de cada participante, que são repletas de sentimentos, busca de conhecimento, conflitos na aprendizagem, angústias, conquistas e surpresas com os resultados adquiridos durante a prática de estágio.

Considerando a autenticidade do documento e da proposta de estágio do Curso de especialização em Educação Infantil da FEUSP, o diálogo será apresentado inicialmente pela apresentação de uma breve descrição dos documentos incluindo o contexto de estágio e etapas envolvidas na implementação do projeto de intervenção pelas estagiárias, seguido de uma síntese da análise da implementação do projeto.

Ambas as monografias têm como foco a implementação do processo P-F-R para uma ou mais turmas de crianças, seguida da organização do espaço para esse fim. Uma observação sobre os títulos das monografias leva-nos a perceber a presença de outro aspecto comum: a promoção da autonomia das crianças, em decorrência da implementação de uma outra lógica trazida pela abordagem *High/Scope*.

Quanto à estrutura do documento, as duas monografias iniciam com uma apresentação da origem do projeto. Em seguida, apresentam a justificativa teórica, seguida da metodologia, caracterização da instituição, do público alvo e o desenvolvimento do projeto. Por fim, há o cronograma e o registro das sessões de trabalho, com a descrição das atividades realizadas no decorrer do projeto e uma reflexão sobre cada sessão. As autoras concluem com as considerações finais acerca

de todo o percurso traçado durante as atividades de estágio, dentre outras breves reflexões.

Diálogos com a monografia 1

O rico documento descrito em 104 páginas, é resultado do estágio supervisionado em educação Infantil, realizado no período de junho a novembro, na Creche Catavento, vinculada ao Palácio do Governo de São Paulo, no bairro do Morumbi. Na ocasião da realização do estágio, E1 ocupava o cargo de diretora da creche e escolheu as crianças das turmas do Grupo 2 (3 a 4 anos) e do Grupo 3 (4 a 6 anos) para participar do projeto.

O projeto de intervenção teve como objetivo “aplicar o princípio da aprendizagem ativa na rotina diária da brinquedoteca, conferindo à criança mais autonomia sobre o ambiente e objetos nele existentes”(HADDAD, 1999, p.10). Para isso, propunha reorganizar o espaço da brinquedoteca e introduzir a sequência P-F-R da abordagem *High/Scope*. A brinquedoteca, que até então estava organizada em cantos (jogos, dramatização e faz de conta), seria transformada em um espaço que contemplava áreas de interesse (casa, blocos, artes, livros e jogos), conforme indicadas na obra *A criança em ação* (HOHMANN et al., 1987). A justificativa se deu em virtude de a estagiária considerar que o espaço da brinquedoteca não estava sendo utilizado em seu pleno potencial, não era atrativo para as crianças e não promovia a sua autonomia.

Desenvolvido ao longo de 6 meses, o projeto envolveu três etapas distintas: diagnóstico da utilização da brinquedoteca existente; reorganização do espaço físico da brinquedoteca em áreas de interesse conforme a proposta da abordagem; e utilização do novo espaço pelas crianças com a implantação do P-F-R. A primeira etapa, realizada nos dois primeiros meses, consistiu nos seguintes procedimentos: análise da infraestrutura da sala; levantamento dos materiais e equipamentos existentes; observação das crianças dos Grupos 2 e 3 durante o período de permanência na brinquedoteca; e diálogos com os adultos e as crianças, colhendo informações e impressões quanto à organização espacial, aos equipamentos, à rotina e aos materiais. A segunda, desenvolvida nos dois meses subseqüentes, consistiu na

reorganização da brinquedoteca em consonância com as quatro áreas principais propostas na abordagem *High/Scope*, casa, blocos, artes, livros e jogos, e os ajustes necessários, tais como a instalação de uma pia com torneira ao alcance das crianças, a retirada de objetos inutilizados e a aquisição de novos materiais, entre outros. A terceira etapa, referente à utilização do novo espaço da brinquedoteca e a implementação do P-F-R, foi desenvolvida em, aproximadamente, 10 sessões para cada turma de crianças, em 11 dias consecutivos, num período de 40 dias aproximadamente. Para facilitar a apropriação das crianças, a sequência foi denominada Planejar-Brincar-Arrumar-Rever, sendo que os momentos de planejar e rever eram referidas como Roda de conversa.

A sequência de registros das sessões dos dois grupos de crianças indica uma série de avanços tanto para as crianças quanto para a estagiária. Observa-se que as primeiras demonstravam mais conhecimento em relação aos materiais da brinquedoteca, favorecendo o enriquecimento do brincar; os meninos, praticamente, passaram a usufruir de todas as áreas para conseguir efetivar seus planos. Muitas brincadeiras relatadas mostram que as crianças trazem elementos e situações vivenciadas no seu dia a dia e ao mesmo tempo protagonizam novas ideias e acrescentam elementos significativos à brincadeira, como apresentado na brincadeira abaixo.

A estagiária relata que na oitava sessão Fernando¹ e Arthur explanaram seu desejo de brincar de casinha. Esse interesse provocou risos em algumas meninas, porém, não os afetou e continuaram com o planejamento. Descreve que o início da brincadeira se deu a partir da atribuição de papéis familiares pelos dois meninos. Assim, Isabela seria a dona da casa, Fernando, o dono da casa, e Arthur, o feirante. Inicialmente, Isabela pega as panelas e colheres e as coloca no fogão. Ao mesmo tempo em que mexe a comidinha nas panelas, também arruma a mesa, dispondo os talheres, pratos e copos. Nesse momento, ela pede ajuda ao Fernando (dono da casa), mas ele responde dizendo que está cansado e que primeiramente iria deitar-se 'para relaxar', sentando-se rapidamente no sofá da sala. Na sequência da brincadeira, Fernando se levanta e 'liga' para Arthur, o feirante. Após cumprimentá-lo, o dono da

¹ Os nomes das crianças neste artigo são fictícios como forma de preservar suas identidades.

casa solicita ao feirante uma “entrega em domicílio”, pedindo-lhe arroz, feijão e biscoito. Prontamente, o feirante responde: “Ah, isso eu não tenho na minha feira. É só fruta de plástico, não é para comer. Se você quer feijão tem que ir ao mercado”. Acrescenta ainda que no mercado ele pode pagar com cheque, pois na feira só se paga com dinheiro. (HADDAD, 1999, p. 87).

Ao ser perguntado pelo feirante se tinha dinheiro, o dono da casa responde negativamente e é encaminhado para o mercado. Fernando, que representa o dono da casa, pega uma tampa de baú, coloca nela blocos menores de cor vermelha e alega que aqueles blocos eram compras do mercado. Depois vai até a área de artes, pega um pedaço de papel, rabisca e pergunta aos colegas que não participavam da brincadeira se gostariam de ser o cobrador do mercado. Uma menina apresenta interesse e Fernando entrega-lhe o cheque como pagamento das compras no mercado. Nesse momento, a colega diz que vai ajudá-lo a levar as compras para casa e saem da área dos blocos simulando que estão dirigindo um carro. Ao chegarem na área da casa, começam a arrumar as compras no armário.

Enquanto isso, o feirante se dirige à área de artes, pega papéis de diferentes cores e começa a recortá-los com uma tesoura. Em seguida, leva os papéis recortados até a banca da feira e diz: “Agora eu tenho bastante dinheiro”. Dirige-se então para a área de blocos, pega um tubo de papelão e o utiliza como se fosse um alto falante, dizendo: “Quem quer comprar? Tem bastante coisa de comer. Só que é de plástico e não pode comer. Quem quer comprar?” [...] “Quem é bonito não paga nada”. (HADDAD, 1999, p. 87).

Conforme registra E1, a brincadeira de faz de conta foi dominada pelos meninos desde o início da sessão, visto que foram eles que determinaram os papéis e traçaram o curso da brincadeira.

Observa-se que houve um avanço no conhecimento dos materiais da brinquedoteca pelas crianças, favorecendo o enriquecimento do brincar; os meninos, praticamente, passaram a usufruir de todas as áreas para conseguir efetivar a proposta da brincadeira, tendo em vista que na área da casa não encontravam todos os materiais que lhe eram necessários; e a cada nova ideia, novo objeto era inserido por E1, como, por exemplo, o cheque e o autofalante.

A partir dessa reflexão, é possível verificar o quanto a observação cuidadosa da estagiária durante a brincadeira permite-lhe compreender o potencial imaginativo das crianças, as estratégias de resoluções de problemas, a apropriação do espaço, a organização do tempo e a entrada e a saída destas nas brincadeiras. Algo que se torna bastante evidente para E1, é que as crianças logo se apropriam do espaço e dos materiais para dar cabo a diversas brincadeiras: casinha, mãe e filho, feira no supermercado, palhaço, pintura, viagem e motorista.

Ao longo das sessões, E1 reporta avanços, tais como: menor intensidade em relação à inquietação e agitação apresentadas pelas crianças; maior procura pela área de artes, com destaque para a exploração de tintas; crianças dispendendo mais tempo nas brincadeiras; compreensão e colaboração no momento do arrumar, embora a resistência das crianças em finalizar o tempo de brincar tenha sido manifestada. Tais avanços são atribuídos à apropriação paulatina do espaço e dos materiais e à percepção que esse momento está garantido todos os dias.

Conforme avançam as sessões, E1 relata que as crianças se tornam mais participativas durante as rodas de conversa na hora do planejar e rever e destaca alguns avanços por parte das crianças durante a hora do planejar, dentre eles, o desejo de brincarem em todas as áreas e a apresentação de planos semelhantes ou iguais, como, por exemplo, a situação envolvendo quatro crianças, três meninas e um menino, que externaram seu desejo de brincar na área da casa com as roupas. Sobre esta situação especificamente, prevendo um possível conflito em virtude do pouco material, E1 sugere que conversem entre si durante a divisão das vestimentas. Nessa altura, parece que a estagiária percebe o efeito da adoção de uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal, uma das estratégias de apoio mais ressaltadas na abordagem *High/Scope*.

Observa-se que as brincadeiras foram se tornando mais complexas, como no caso de dois meninos que se envolveram em uma brincadeira de construção complexa, a partir de blocos, de tal forma que E1 se surpreende com as estratégias de resolução dos problemas, organização espacial e temporal, conhecimento geométrico do quadrado, percepção de comunidade e organização social demonstrados pelas crianças.

Em M1 há destaque para uma sessão em que os meninos Lucas e Pedro, no momento do planejamento, expressaram a intenção de brincar nas áreas dos blocos e da casa. No início da brincadeira, ambos brincaram individualmente na área da casa. Depois se encontraram na área de blocos e realizaram uma brincadeira com um container de plástico. Inicialmente, utilizaram este *container* como se fosse um banco, depois entraram por diversas vezes dentro dele, juntos e um por vez. Em um dos momentos, Pedro entrou no *container*, e Lucas o empurrou para fora. Riram com essa brincadeira e Pedro disse que era muito bom “saltar do cesto”, e inverteram os papéis. Em seguida, inovaram e começaram a utilizar o caixote engradado como prisão. A estagiária assim descreve a brincadeira:

[...] um se encolhia no chão e o outro colocava sobre ele o *container* com a abertura para baixo, de modo que aquele que havia se encolhido ficava ‘preso’ dentro do engradado e a brincadeira consistia em tentar escapar. (HADDAD, 1999, p. 95).

A brincadeira foi repetida diversas vezes, até que Lucas pegou uma cortina velha para cobrir o engradado. Pedro, que estava dentro, falou: “Hei, acabou a luz!”, e Lucas sorria enquanto tentava escapar. Depois reverteram os papéis e Pedro, do lado de fora, disse: “Você vai ver, é gostoso, parece de noite... E aí, como é ficar preso, sozinho no escuro?” E1 relata que após 40 minutos envolvidos nessa brincadeira, Lucas e Pedro seguiram para a área de artes, falando em tom alto o que gostariam de pintar. Lucas diz: “Eu quero um papel claro e vou fazer um arco-íris de aquarela”, e Pedro: “Eu quero um papel claro e vou fazer um céu vermelho igual quando se tem sol”. (HADDAD, 1999, p. 96).

É possível observar nessa sessão o encontro casual que gerou uma nova brincadeira, o avanço nas brincadeiras exploratórias e na proposta de pintura. Observa-se que as brincadeiras se tornaram mais longas, complexas e criativas. Quanto à pintura, chama a atenção a comunicação das intenções entre as crianças, o conhecimento de fenômenos e objetos, como o arco-íris que seria feito com aquarela e a ausência de estereotipia, quando o céu pode ser pintado de vermelho, provavelmente em alusão ao pôr do sol.

O processo registrado por E1 evidencia o quanto a nova proposta de organização da brinquedoteca e a implementação da sequência P-F-R fizeram sentido para as crianças, atingindo assim o potencial de ludicidade e autonomia que

almejava em seu projeto de intervenção. Em todas as etapas do desenvolvimento do projeto, verificam-se avanços nas crianças quanto à capacidade de dialogar, apreciar, intervir, avaliar, ponderar, realizar escolhas, decidir e encontrar soluções para os conflitos existentes.

O documento ainda revela o quanto a observação das crianças e a reflexão sobre a prática acompanharam a estagiária, a qual passou a incentivar a autonomia das crianças e ao mesmo tempo a valorizar sua atuação enquanto profissional, conforme relato a seguir:

[...] o educador não deve manter uma atitude passiva; antes, cabe-lhe coordenar as necessidades das crianças, proporcionando-lhes a base para a regulação dos ritmos pessoais e a coordenação dos ritmos do grupo (HADDAD, 1999, p. 101).

Em M1, é possível identificar também indícios do quanto a postura apoiante do adulto pode contribuir para o desenvolvimento da criança e para sua própria concepção de criança e de um currículo que a tem como centro.

Ao final do processo E1 explicita que um ambiente adequado ao desenvolvimento da autonomia é aquele que atende às necessidades de um ser ativo e inquisitivo, em que possa exercer suas atividades sem pressão, fazer testes de projetos, escolhas e interagir com seus pares ou sozinha.

Diálogos com a monografia 2

O rico documento é resultado do estágio supervisionado realizado no período de setembro a dezembro de 2003 na Escola Municipal de Educação Básica Padre Leonardo Nunes, pertencente à rede pública de São Bernardo do Campo, SP. Composto por 132 páginas traz, igualmente à primeira monografia analisada, um rico repertório descritivo das ações realizadas durante a prática do estágio.

Na época em que foi realizada a prática de estágio supervisionado relatada no documento, E2, uma das estagiárias, ocupava o cargo de professora da Escola campo de estágio. E3, a outra estagiária e sua parceira na monografia, não atuava na instituição e sua intervenção junto às crianças só teve início a partir da sexta sessão.

O público alvo do projeto de intervenção foram as 30 crianças da turma de quatro anos do período da tarde sob a responsabilidade de E2.

O tema escolhido pelas autoras para desenvolver o projeto de intervenção foi o mesmo de E1: a organização do espaço e a implementação da sequência planejar-fazer-rever, baseada na abordagem *High/Scope*. No entanto, em sua proposta de intervenção, a ênfase gira mais em torno do planejar e do rever do que do fazer.

A opção por essa temática também foi decorrente de questionamentos e inquietações com a forma como os espaços estavam organizados e eram utilizados pelas crianças e pelos professores. A princípio, as estagiárias se propuseram a reorganizar uma das salas de uso coletivo – a sala de artes – em áreas de interesse, o que ocorreu nas duas primeiras sessões. Contudo, precisaram alterar o plano, pois, após logo na primeira sessão com as crianças, constatou-se que a sala estava servindo de almoxarifado para guardar os materiais de sucatas que os pais utilizaram para confeccionar brinquedos para seus filhos e serem entregues no dia da festa da família. Com isso, a partir da segunda sessão, a sala de referência das crianças passou a ser o local para o desenvolvimento do projeto.

Diferentemente do projeto da M1, em que a sala da brinquedoteca foi utilizada como espaço permanente de organização das áreas de interesse, no caso do projeto da M2, a utilização da sala de referência das crianças não possibilitava a permanência dos objetos e áreas, pois esta era utilizada por outra turma de crianças no período matutino. A solução encontrada foi acondicionar os materiais de cada área (artes, blocos e brinquedos, livro e casinha) em caixas móveis que eram dispostas e retiradas a cada sessão.

Assim, a organização da sala para o desenvolvimento do projeto de intervenção ocorria, a cada sessão, em dois momentos: um período de arrumação prévia, antes das crianças entrarem na sala, e, outra posterior ao uso das áreas pelas crianças.

O projeto foi desenvolvido em duas etapas. A primeira, Familiarização e exploração do espaço pelas crianças e definição de regras, foi realizada nos dois primeiros meses do estágio e totalizou seis sessões de 2h30min cada. Consistiu em reorganizar o espaço, observar e registrar os movimentos e diálogos das crianças e

ouvi-las sobre o que sentiram e fizeram no novo ambiente. A segunda etapa, Introdução do processo Planejar-Fazer-Rever, realizada nos meses de novembro e dezembro, totalizando 13 sessões com aproximadamente 2 a 3 horas cada, consistiu em: observar a dinâmica estabelecida pelas crianças em cada uma das partes da sequência P-F-R; possibilitar à criança oportunidade de expressar seus planos através da utilização de diversas estratégias, colocá-las em prática e refletir sobre suas ações. Essa etapa foi dividida em dois momentos: no primeiro, a rotina proposta contemplava somente os momentos do planejar e fazer; e a partir da 7ª sessão, incluía-se o rever, completando a sequência P-F-R.

A estratégia utilizada para apresentar à turma as áreas de interesse consistiu em uma prévia conversa na sala de referência, sobre o processo de utilização da sala com o grupo de crianças para depois seguir para o novo espaço.

A sequência dos registros das sessões evidencia uma série de avanços e aceitação da proposta, tanto para as crianças como para as estagiárias. Pelos relatos das autoras, verifica-se que, logo nas primeiras sessões, as crianças já manifestavam encantamento com a nova organização do espaço, assim como conhecimento do que se fazia naquele espaço, dos materiais ali contidos e do processo de organização após a brincadeira.

A reação das crianças foi semelhante à das crianças da M1, evidenciando o quanto esse tipo de proposta de organização do espaço e diversidade de possibilidades de exploração e brincadeiras faz sentido para as crianças. A organização do espaço em áreas de interesses com materiais diversos também incidia sobre o comportamento adulto, pois as crianças se distribuía no novo espaço, demandando outro tipo de postura da professora.

O documento mostra uma postura atenta de E2 para a reação das crianças e disponibilidade de adequação do espaço aos interesses destas. Logo na primeira sessão, E2 notou o desinteresse das crianças pelos materiais da área de artes, percebendo que se os reorganizasse de forma a torna-los mais visíveis e acessíveis facilitaria o manuseio e a exploração por parte delas, fato que ocorreu nas próximas sessões. Nas sessões seguintes percebe-se também maior envolvimento das crianças

na exploração dos materiais e preferências por determinados objetos e brincadeiras, como exemplo a brincadeira de beleza, casinha e de médica.

Com relação ao envolvimento das estagiárias nas brincadeiras, considerado na abordagem H/S uma ação importante de apoio e reflexiva, tem-se destaque, já na segunda sessão, até o final da prática de estágio, o envolvimento E2 à convite das crianças, demonstrando a aceitação e empatia das crianças com relação à ela como demonstra na narrativa abaixo.

Em um momento que [E2] sentou-se na cadeira junto à mesa e uma das meninas lhe disse se ela queria um pouquinho de chá, porque onde ela estava sentada era a mesa de café e a menina continuou dizendo que havia suco de laranja, morango, de carne moída, não! Suco de maracujá, pimenta. Uma menina pediu um suco para ela e ela perguntou do que ela queria e ela respondeu “de laranja”. Depois ela foi até a área de artes pegar massinha para colocar dentro da panela para fazer comidinha (SILVA; SILVA, 2004, p. 21).

Em M2 foi possível vislumbrar os ricos momentos de brincadeiras, participação das estagiárias, avanços nos repertórios das crianças, na organização dos pares e em especial os desejos das crianças por determinadas brincadeiras, como exemplo a de dedobol, que teve início na primeira sessão até o final do estágio.

Quanto à brincadeira de dedobol, observa-se em M2 que há destaque na terceira sessão para a criança Marcos que chama E2 para vê-lo jogar. Na quinta sessão há um relato de E2 de uma situação de resolução de problema em torno dessa brincadeira, envolvendo a participação de um número maior de crianças do que o jogo comportava a priori.

A título de esclarecimento dedobol é um jogo destinado a dois jogadores, em que há uma bola, um campo de futebol de papel, um par de shorts e dois pares de chuteiras para serem vestidas nos dedos. A estagiária explica que nesta sessão, o jogo que era somente para dois jogadores estava sendo jogado por três e quatro jogadores, respectivamente. Inicialmente quando E2 pergunta para um trio de meninos quem eram os jogadores, um dos meninos responde dizendo que era Marcos e Fábio. Ao ser perguntado “E você?” e ele responde: “Eu sou o goleiro”. A explicação dada é que as crianças adaptaram o jogo para que o terceiro amigo pudesse brincar; logo, um dos jogadores ficou com uniforme completo, shorts e chuteira, o outro somente

com a chuteira e o goleiro com o short. Ao se aproximar uma quarta criança do jogo, dizendo querer brincar, as crianças que estavam jogando dizem-lhe que não dava para encaixá-lo; então, a quarta criança pega a chuteira de um dos jogadores e começa a brincar, mas aquele que havia perdido a chuteira começa a chorar. E2 pergunta, então, o que havia acontecido e como poderiam resolver o problema e um dos amigos responde: “Dar os pezinhos a ele” e, em entrega o par de chuteiras que estava em seus dedos ao amigo que estava chorando, ficando somente com o short. Para a estagiária, esta solução mostrou o “potencial e a qualidade das relações que as crianças exercem quando efetivamente elas exercem autonomia” (SILVA; SILVA, 2004, p. 32-33).

Nessa situação de brincadeira, percebe-se que houve avanço das crianças quanto a encontrar soluções para permanecer na brincadeira, de modo a não perder o interesse pela proposta de brincadeira e nem a oportunidade de se formar novas parcerias, o que se deve em grande parte ao apoio apropriado do adulto.

A segunda etapa do projeto, a partir da sétima sessão, marcou a introdução do momento do planejar e fazer, da sequência P-F-R. Nas seis primeiras sessões, as autoras propõem que o planejar ocorra durante a roda de conversa. Em M2, observa-se que houve reflexão quanto às perguntas realizadas às crianças nesse momento, dando preferência à pergunta: De que você quer brincar? Ao invés de: Onde você quer brincar?

Além disso, no momento do planejar foram testadas diversas estratégias propostas no manual *Educar a criança* (HOHMANN e WEIKART, 2007) para estimular a oralidade, observação do espaço e criatividade das crianças nas escolhas de suas brincadeiras, tais como: o olho mágico, telefone, escolha em pares, mãe do olho mágico, caminhar para pela sala para depois escolher, trazer para a roda um objeto desejável para a brincadeira entre outras.

As crianças respondiam favoravelmente às estratégias, expondo suas intenções de brincadeiras, dentre as quais, destacam: brincar de bombeiro, jogar futebol, pintura, brincar de roupa, brincar de cozinha, brincar de boneca, brincar de madeira, brincar de livros, maquiagem, brincar de caixa e brincar de boneco.

Ao longo das sessões, os planos foram se mostrando mais ricos e complexos, com formação de parcerias, descrição detalhas das brincadeiras, maior mobilidade entre as áreas para atingir os objetivos das brincadeiras. Destaca-se, como exemplo, o planejamento realizado na 15ª sessão em que as estagiárias buscam investir mais nas perguntas para que as crianças falassem de seus planos, o que escolheram, o que iriam fazer, por que escolheram determinado objeto, o que era preciso para fazer o que tinha planejado.

Os relatos dos planejamentos demonstram que as crianças expuseram seus planos em detalhes, mas não seguiram todas as perguntas, indicando que as crianças não necessariamente precisam responder a todas as perguntas. As propostas de brincadeiras foram as mais diversas, tais como: o plano de Alice que revela a vontade de brincar com Jéssica, vestir um vestido e um chapéu para ir à festa; o plano de Andrey que era de brincar de fazer suco para todo mundo tomar e depois brincar de pintar; e do Adilson que descreve o seguinte enredo: “Quando pegar fogo, o bombeiro vai sair correndo para soltar água, ai ele vai pegar um negócio e vai ligar a mangueira e vai subir e segurar na escada para jogar água” (Silva; Silva, 2004, p. 87).

Segundo Hohmann; Weikart (2007, p. 260-262), os planos das crianças podem ser classificados em três categorias: “vagos”, “metódicos” ou “detalhados”. Os planos vagos são efetivados de forma muito resumida nos quais as crianças indicam apenas as áreas que pretendem brincar. Exemplo: “Ir para ali”; “Área da casa”; “Fazer coisas”. Nesse período, as crianças ainda não têm imagem clara do que querem brincar, ficando apenas a observar ou a brincar sozinhas. Os planos metódicos são planos simples nos quais as crianças mencionam uma atividade, processo ou material como ponto de partida, por exemplo: “Brincar com os blocos” ou “Usar os sinos, vou chocalhar”. Ao realizarem esse tipo de planejamento, as crianças parecem ter em mente o lugar definido onde querem brincar. Os planos detalhados, por sua vez, são mais complexos e comunicam o tipo de atividade, bem como o processo ou o material como ponto de partida. As crianças, por exemplo, detalham os acessórios que irão fazer parte da brincadeira: “Usar o lego. Fazer um caminhão dos bombeiros com uma escada muito comprida. (Pausa) E penso que vou pôr pesos dos lados para não se virar e uma cabine para o condutor.”

O momento do rever, iniciado na oitava sessão, também foi marcado por grande avanço das crianças ao longo das sessões, pois quando antes só respondiam onde brincaram, agora, passaram a descrever suas brincadeiras como mais detalhes. Como exemplo tem-se o momento do rever, do planejamento ocorrido na 15ª sessão citado acima, revelando que algumas crianças vão muito além de captar os aspectos mais salientes do que fizeram, pois trazem uma narrativa completa do drama criado e vivido na sua brincadeira. Esse momento foi conduzido por meio de perguntas tais como: O que fizeram? O que usaram para fazer? Com quem brincaram? Abaixo, seguem trechos deste momento:

[...] “Eu brinquei com o vestido, porque fui na festa e depois no cinema”; [...] “Brinquei de bombeiro, não apagou o fogo, o bombeiro não achou o fogo e a pintura esqueci”; [...] “Brinquei de casinha e depois eu peguei os filhotes e o [...] também e coloquei deitados na caixa para não fugirem. [...] queria brincar comigo e brincou. Ficou escuro lá dentro da casinha, porque eu tampei e ficou escuro e eles dormiram e depois acordaram e coloquei uma vela para não ficar no escuro” (SILVA; SILVA, 2004, p. 89-90).

Como destacado anteriormente, as estagiárias deram maior ênfase aos registros dos momentos do planejar e rever, mas também nos apresentam, em poucos episódios detalhados, pérolas que indicam a consolidação de parcerias nas brincadeiras não apenas entre as crianças, mas também com as estagiárias, o interesse contínuo por determinadas brincadeiras, sendo estas enriquecidas e ampliadas com novos elementos a cada sessão. Há um destaque neste artigo para duas brincadeiras: uma na ocorrida na oitava sessão, envolvendo a temática da beleza, e outra na 18ª sessão, com a temática médica.

A primeira brincadeira inicia-se com a pergunta de Livia à E2: “Quer que eu faço um penteado?” e a aceitação desta ao convite. Outra menina, Ana, pergunta a Livia se poderia ajudar, a qual responde: “Então você segura!” e dá os acessórios para ela segurar. Livia diz para E2 que precisa tirar seu rabinó e pede para Ana: “Me dá o pente, o pente que enrola”; Ana diz: “Livia, você esqueceu aqui” e começa a pentear a estagiária. Elisse aproxima e diz para Livia, com um avental de cabeleireiro na mão: “Coloca nela”. Enquanto Livia coloca o avental na estagiária, a menina diz a esta: “Eu que falei para colocar”. Ana diz para E2: “Segura o espelho, por favor”, e

Bel, com o secador na mão, diz para E2: “Leva para você, para alisar o cabelo. Leva para casa para você usar em casa, para não ficar feia”. E2 pergunta-lhe o nome do objeto e ela responde dizendo que era um secador. Elis e Kelly penteiam o cabelo da estagiária dizendo uma para outra: “Eu também estou fazendo para ficar liso” e “Ela ficou linda”. Bel, por sua vez, diz para a estagiária: “Seu cabelo vai ficar lindo” e Dayanese aproxima e começa a maquiar a estagiária, dizendo depois: “Agora eu preciso ir, preciso atender outra moça”. (Silva; Silva, 2004, p. 49-50).

A partir dessa brincadeira, a brincadeira de salão de beleza passa a ser o principal interesse de algumas meninas nas sessões seguintes.

Esse episódio coloca em questão o papel do adulto diante da brincadeira da criança, em especial quando é convidado a integrar-se ao grupo de brinquedo. A estagiária sente-se impelida a juntar-se à brincadeira, sem interferir e sem impedir que as crianças mantenham o controle sobre a situação lúdica, correspondendo à proposta da abordagem:

Como companheiros, os adultos entram no espírito da brincadeira, ajustam seu discurso e as suas ações ao ritmo e ao tema da brincadeira, aceitam ou assumem um papel relacionado com a actividade lúdica em causa, seguem as regras estabelecidas pelas crianças e recebem as suas instruções e ordens (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 319).

A segunda brincadeira, realizada na 18ª sessão, destaca-se pelo diálogo entre a menina Elis e E2, dando origem ao título de M2. Trata-se da brincadeira de médica que já havia surgido em outras sessões. A menina se aproxima da E2 com acessórios de médico e diz: “Professora, aconteceu uma coisa com você!”. E2 reage, dizendo: “O quê?”. Elis prossegue: “Você vai tomar injeção, porque está doente”. E2 pergunta: “O que eu tenho?”. Dayane, que estava com Elis, responde “Está com renite alérgica, toma!”. E ‘aplicaram a injeção’. E2 pergunta se a injeção doía e as crianças respondem: “Não, só um pouco”. Dayane diz: “Toma, vou pôr isso no meu braço que está saindo sangue, aperta” e coloca um algodão invisível no braço da E2 que pergunta: “Por que você está colocando isto?”. Ela responde: “Por causa da injeção, amanhã você vai tomar outra”. E2 mais uma vez pergunta: “Por que?” e Dayane responde: “Senão não

melhora". Em seguida, a criança entrega um fantoche para a E2 e diz: "Você ganhou um brinquedo, porque melhorou!" (Silva; Silva, 2004, p. 106).

Observa-se que nessas situações as brincadeiras foram geradas pelas crianças e influenciadas por novas ideias, surgidas por meio de um diálogo com E2. Contudo, verifica-se que há a ressignificação dos objetos e do enredo da brincadeira, pois elas estavam o tempo todo envolvidas nas brincadeiras de faz-de-conta, em representação criativa, fazendo uso de linguagens e de conhecimento e participação no contexto social. Ainda pode ser verificado que as crianças ao brincar de médico introduzem regras sociais que compreendem ser deste papel profissional, quais sejam: médico é o que prescreve a receita; é o que identifica a doença, verifica a temperatura. Assim, brincando, testam e reconstróem a compreensão que têm do mundo social.

No entanto, não é apenas às crianças que os horizontes se abrem com essa proposta. A frase: Professora, aconteceu uma coisa com você! foi trazida em supervisão por E2 como reveladora de uma mudança interna, que alteraria significativamente sua visão sobre criança e a prática docente na educação infantil. Eis a razão pela qual passa a ser o título dessa monografia.

Considerações finais

Como visto neste artigo, buscou-se apresentar uma síntese da pesquisa de mestrado, que teve como objetivo investigar as contribuições trazidas pela abordagem Educativa *High/Scope* para crianças e estudantes estagiárias, a partir da análise de monografias produzidas por estudantes em nível de pós-graduação lato sensu, do curso de Especialização em Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), no período de 1995 a 2004. Neste artigo, percorremos um caminho inicial com estudo da Abordagem educativa *High/Scope* e sua aplicabilidade nas práticas de estágio em educação infantil, seguida por um diálogo a partir das análises de duas monografias, buscando identificar as contribuições do processo de implementação da abordagem para as crianças e estudantes, com foco em três elementos do currículo: a organização do ambiente, a sequência P-F-R, como um dos elementos da rotina, e a interação adulto-criança.

Verifica-se que em ambas as monografias as crianças aceitaram a nova proposta de organização da sala de referência e a implementação da sequência P-F-R, atingido assim o objetivo de proporcionar às crianças um ambiente diferenciado, onde pudessem desenvolver e exercer sua autonomia no processo de construção do conhecimento.

A organização do espaço, a implementação da sequência P-F-R e o apoio do adulto, presentes na abordagem *High/Scope*, possibilitaram às crianças: exploração dos objetos, a compreensão da organização temporal durante o uso do espaço; o desenvolvimento da linguagem; a organização das ideias para as brincadeiras; a expressão dos interesses, as escolhas e as decisões; a autoconfiança; a concentração na brincadeira; além de avanços nos planos de brincadeiras, dos metódicos aos detalhados.

Tudo isso evidencia a importância de uma proposta pedagógica que respeita as especificidades das crianças e possibilita ao adulto uma nova postura em relação à criança e à própria prática educativa, mais participativa, observadora e reflexiva, diferente daquelas em que os padrões dominantes da cultura adultocêntrica prevalecem.

Nota-se também nos documentos que os caminhos pelas estagiárias foram trilhados por saberes, integração, parceria, experimentos, desafios e conquistas. Conforme ressalta Ostetto (2012), as estagiárias, profissionais em formação, ganham possibilidades de experimentar e construir seu papel de professor, exercitando sua capacidade de ler a realidade, visualizar ou detectar as necessidades e, no processo coletivo de reflexão, arriscam propostas e alternativas de encaminhamentos. É a partir desse processo coletivo que o documento expressa ao leitor a significativa aprendizagem para as estagiárias.

Referências

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J, et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

HADDAD, Lenira. Abordagem *High/Scope*: quatro décadas de tradição e inovação. **PÁTIO** (PORTO ALEGRE. 2002), Porto Alegre, v. Ano II, n.5, p. 13-15, 2004.

HADDAD, Lídia. **O espaço e a construção da autonomia da criança**. 1999. 104 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Infantil, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David. **Educar a Criança**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

HOHMANN, M.; BANET, B.; WEIKART, D. P. **A criança em acção**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

SILVA, Renata Ferreira da; SILVA, Roselene Frutuoso Nascimento. **Professora aconteceu uma coisa com você: a conquista da autonomia da criança em um espaço inovador**. 2004. 132 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Infantil, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

OSTETTO, L. E. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

UNIVESP. Na íntegra - Lenira Haddad - Abordagem High/Scope. 04 fev. 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RWpC9_TvTDM.

Submissão: Out. 2020
Aprovado: Dez. 2020