

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GRASIELA MARIA DE SOUSA COELHO



**FORMAÇÃO CONTÍNUA E ATIVIDADE DE ENSINAR: PRODUZINDO SENTIDOS
SOBRE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



**TERESINA
2012**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO CONTÍNUA E ATIVIDADE DE ENSINAR: PRODUZINDO
SENTIDOS SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo
Ibiapina

TERESINA
2012

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

C672f Coelho, Grasiela Maria de Sousa
Formação contínua e Atividade de Ensinar: produzindo sentidos
sobre o brincar na Educação Infantil/ Grasiela Maria de Sousa
Coelho.- 2012.
224f.:il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Piauí – UFPI, Teresina, 2012.
Orientação: Prof^a Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

1. Brinquedos-Aprendizagem. 2. Ensino. 3. Formação.
4.Atividade. I. Título.

CDD: 371.307 8

Grasiela Maria de Sousa Coelho

**FORMAÇÃO CONTÍNUA E ATIVIDADE DE ENSINAR: PRODUZINDO SENTIDOS
SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Aprovada em 13 /04/ 2012

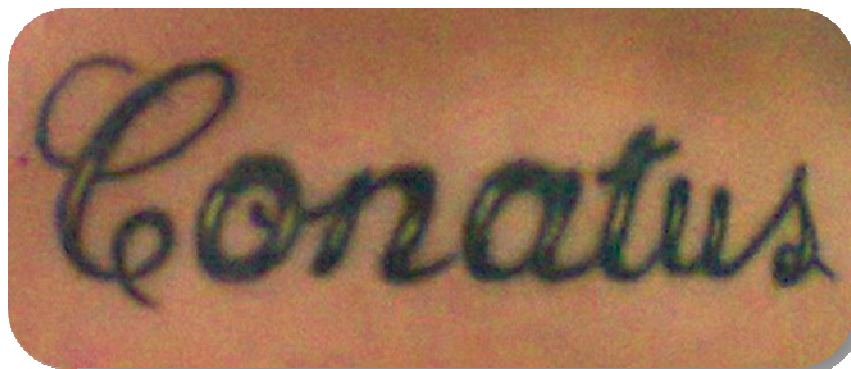
BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (Orientadora)
Universidade Federal do Piauí

Profa Dra Maria Estela Holanda Campelo (Avaliadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa Dra Antonia Edna Brito (Avaliadora Interna - PPGEd)
Universidade Federal do Piauí

Profª Dra Carmem Lúcia de Oliveira Cabral (Suplente - PPGEd)
Universidade Federal do Piauí



1

Depois que a experiência me ensinou que todas as coisas que frequentemente ocorrem na vida ordinária são vãs e fúteis; quando vi que todas as coisas que eu temia e que me temiam não tinham nada de bom ou mau em si exceto na medida em que o espírito era afetado por elas, decidi finalmente investigar se poderia haver algo verdadeiramente bom e capaz de comunicar sua bondade e pelo qual o espírito poderia ser afetado com exclusão de todas as outras coisas: decidi investigar se posso descobrir e adquirir a faculdade de usufruir por toda a eternidade e de modo contínuo a suprema felicidade.

Baruch de Spinoza

¹ Para sempre marcado na pele o desejo constante de ser, agir, existir e insistir aproveitando as oportunidades de desenvolvimento que surgirem no caminho.

DEDICATÓRIA

Diz a poetisa que dedicatória é quando todo o amor do mundo resolve se exibir em um só texto. Isso é minha pretensão: lançar um punhado de palavras para desenhar uma história permeada de partilhas amorosas, e tentar expressar a beleza dessa experiência chamada mestrado.

O movimento da vida, em determinado momento mostrou-me o quanto precisava amadurecer cognitivamente para alçar outros voos: passei por duas outras seleções de mestrado, chegando à entrevista sem, no entanto, lograr êxito. Persisti no propósito e essa firme persistência me destinou a ter a felicidade de ser orientada pela Prof^a Doutora Ivana Maria de Melo Lopes Ibiapina. Peço licença aos que me amam e a quem também amo muito, a minha família, a Sílvia, para dedicar este trabalho a minha orientadora, e adianto que o que está escrito não faz jus à força que ela irradia.

Parafraseando o poeta afirmo que “não sei o quanto o mundo é bom, mas ele ficou melhor desde que você chegou e explicou o mundo pra mim”. Com uma ressalva, você não me explicou o mundo, mas me fez perguntas sobre ele, e muitas vezes me ‘tirou o chão’ por meio de questionamentos instigantes, feitos de modo provocativo o que, aliás, é uma marca muito forte no seu jeito de ser e agir. Essa sua marca, em particular, gerou em mim desenvolvimento, possibilitando que eu aprendesse. E como eu aprendi!

Fico extremamente feliz de ter parte de você em mim! É preciso deixar clarificado que aqui me refiro à alegria ativa espinosana que nos impulsiona a persistir naquilo que potencializa a nossa existência. Você contém em si a complexidade e a simplicidade, como todo modo que herda da substância atributos essenciais. Nem tão simples que se torne simplória ou simplista, nem tão complexa que não se deixe alcançar. De maneira crítica, colaborativa, reflexiva e criativa, acreditou e me fez acreditar no meu potencial e na concretização desta pesquisa. Deixou marcas em mim, que numa cadeia criativa contagia os que estão à minha volta. Obrigada pela sabedoria, pela amizade, pela confiança, pela generosidade, pelo carinho, pela firmeza, pelas orientações preciosas, pelas palavras ditas e escritas em textos, nos livros e na vida. A convivência com você durante esses dois anos afetou e transformou imensamente o meu caminho.

AGRADECIMENTOS

Como afirma Luft, “o bosque existe: é um dos meus lugares mágicos onde a minha imaginação anda de mãos dadas com a realidade”. Lá encontrei muitos outros moradores que, direta ou indiretamente, acompanharam a tessitura deste trabalho, interessaram-se, buscaram alternativas para o desenvolvimento dele, em suma, sonharam junto comigo e, por isso, sou imensamente agradecida a todos.

Aos meus pais, eternos batalhadores, que são sempre fonte de inspiração para mim, a quem tanto amo e respeito, pelos valores que sempre fizeram questão que estivessem presentes em minha educação.

A Sílvia, pelo amor, pelo apoio diário, pelas tentativas de diminuir, ela mesma, a quantidade de categorias deste trabalho, só para não me ver tão aflita, por me erguer nos momentos em que eu me fragilizava, por permitir que eu compartilhasse com ela, entusiasticamente, as minhas criações, pela paciência e também pela impaciência quando exigia minha presença ao seu lado, isso fazia com que me sentisse amada. Cheguei até aqui porque pude sempre contar com você. Por isso e por outros infinitos motivos, amo você!!!!

A minha família; meus irmãos Paulo Henrique e Hélio; minha cunhada Isângela; meus queridos sobrinhos Luziélia, Andressa, Gustavo e meu pequeno Erick; obrigada por acreditarem em mim. Obrigada Conceição, Cláudio, Monysse, Thiago, Klayne e Gilda pela convivência afetuosa tão importante para mim.

Aos amigos... Aqueles que mesmo distantes por esse período estão demasiadamente presentes aqui pela sua existência inteligente, divertida e companheira. Foram ausências presentes nesse meu caminhar: Erivan, Chris, Chelle, Valdicélsia e Carlota. Muitas vezes durante essa jornada senti um enorme desejo de dialogar com vocês sobre as minhas descobertas.

Ao Marconi e ao Jayro meu agradecimento pela amizade, disponibilidade e criatividade.

Às amigas que estiveram mais próximas, com quem comunguei momentos de nervosismo, de alegria, de ansiedade: Raimundinha, minha segunda mãe; Ediane, irmã que não tive; Sinimbu, Benigna, Luzia, Betânea, Arlene, Iraneide, e todos os demais professores do Centro de Formação Odilon Nunes.

Duas dessas amigas tiveram uma participação determinante para que eu ingressasse no mestrado: Marinalva me levou ao FORMAR, leu e releu pacientemente o meu pré-projeto,

assim também como Hostiza. Apesar de tantas atribuições e responsabilidades que carregam sobre si, elas aceitaram colaborar comigo e, de maneira incomensurável, possibilitaram um salto qualitativo na minha vida. A vocês, minha eterna gratidão!

Ao Rafinha, que tanta paciência teve comigo, quando eu era uma analfabeta digital, o meu agradecimento.

Meu profundo agradecimento a todos os funcionários do Centro de Formação, em especial, a Socorro Lira, por sempre me ouvir. A Wylliana, pelo sorriso terno. A Eliane, pelo sorriso fácil. A Ediane Regina, sempre solícita. A Dona Irene, por suprir a nossa fome do corpo, com suas delícias, e do coração, com o seu carinho maternal.

Ao Senhor Seije que, involuntariamente, com suas aulas de língua japonesa, determinou que em todos os meus sábados eu me debruçasse obrigatoriamente, mas também desejosamente, sobre a minha dissertação. Obrigada!

Obrigada à professora Antônia Melo, que à época da minha aprovação estava à frente da Gerência de Formação e possibilitou que eu mudasse de função, otimizando o meu tempo de estudo. Agradeço a professora Anabela, atual Gerente de Formação, que nunca se negou a atender às minhas solicitações. Agradeço profundamente a Auri, por entender as minhas ausências e sempre encontrar uma forma verdadeira e adequada de justificá-las. Agradeço a Alderina, pelas palavras de incentivo.

Agradeço à Semec, por prover a liberação de vinte horas da minha carga horária e por conceder a minha licença-capacitação, ao tempo em que manifesto e reitero a necessidade da liberação da carga horária total, em função da demanda de tarefas e ritmo acelerado do mestrado.

Às gestoras, professores e funcionários da Escola Caluzinha Freire o meu agradecimento.

Agradeço à Seduc pela liberação total da carga horária, ao tempo em que protesto contra a retirada de gratificações, bem como outros direitos alcançados e por não ter direito de retornar ao local de trabalho de origem.

Meu imenso agradecimento a todos os professores do Ppged, em especial à professora Shara Jane, que me ensinou o que pode o corpo e foi providencial para que eu, além de pesquisar colaborativamente, também pesquisasse poeticamente. À professora Bárbara, pela afetuosidade e incentivo constantes.

Obrigada pela convivência e oportunidade de aprendizagem com a 17ª e 19ª turmas deste mestrado, especialmente com o Carlos José, Eliene, Gabi, Elilian, Samaras, Isolina, Irene, Rejane, Juliana, Alda e Isana.

Quanto à minha turma, a 18ª, não somente agradeço, mas afirmo que a riqueza em convivência foi ímpar e eu sinto muita, muita saudade...Quantas discussões, quantos diários, quantos artigos, quantos embates, quantas crônicas, quantas resenhas, quantos seminários, quantos resumos, quantas angústias intelectuais...Todas essas tarefas que executamos tomaram vida por meio do clima afetoso que nos envolveu. Eu fui e sou muito feliz por ter convivido com todos vocês! Manu, minha amiga de longas datas, que maravilhosa oportunidade de nos reencontrarmos. Tenho certeza que se a cotidianidade tivesse permitido uma convivência mais próxima no segundo ano, a minha dissertação teria ficado muito melhor, pois você é muito inteligente, criativa e solidária! Minha amiga Lília, que além de me presentear com objetos muito significativos, presenteia-me com a sua feliz existência e bondade! O que dizer da poética Vander, de tudo faz poesia, até da minha mala de poás cheinha de livros... Isso torna melhor a nossa vida. Edilene, muito prestativa, me salvou com as transcrições. Sou muito grata a você! Valdênia...sua alegria me contagia. Sandra, Milene, Elizangela, Patrícia, Djanira, Vicelma, Fátima, Juliana, Francilene, Elizete, Janna, Telma, Amparo, Raimundo, Wladimir, Romildo, Amparo, Suely, Adélia, Lemos, Oneide, Suzana, Waldirene, Antônia, Luiza, grande companheira de trocas cognitivas. Ribamar, Janaína, Mirian, Arlete. É inominável tudo o que vocês fizeram por mim.

Ao Grupo FORMAR sou grata por possibilitar que eu me tornasse pesquisadora, propiciar intensos abalos rumo ao desenvolvimento conativo, movimentando as minhas mais íntimas emoções. Se Spinoza nos visse, diria que tivemos um bom encontro que, obviamente, potencializou a nossa existência!



Às colaboradoras desta pesquisa, minha gratidão por permitirem o diálogo. Às crianças, pelo contínuo aprendizado.

À professora Estela Campelo o meu agradecimento pela colaboração e provocações primordiais para o aprimoramento deste trabalho.

À professora Neide Guedes, que nem imagina o quanto me deixou feliz ao comparar o meu trabalho com um “pote de pavê”, que quanto mais se come, mais se quer. O meu agradecimento pelas excelentes intervenções no momento da qualificação, quando os prazos já mordiam os meus calcanhares e pela leitura carinhosa com professora convidada para a defesa.

À professora Antônia Edna, agradeço por contribuir com vastos conhecimentos acerca do meu objeto de pesquisa, mas principalmente pela serenidade e paciência. Deixou-me emocionada ao relatar, na qualificação, que ler o meu trabalho lhe deu prazer. Esse seu comentário me fez aumentar a certeza de que poderia continuar seguindo o caminho que havia escolhido!

À professora Carmem Lúcia Cabral pela leitura atenciosa deste trabalho!

A todos os funcionários do CCE, o meu agradecimento.

Pela existência, agradeço à Substância *causa sui* de todo o universo, que muitos conhecem por Deus, potência infinita do existir. Conhecê-lo, bem supremo da alma, significa não se apartar do conhecimento de nós mesmos e de outras coisas singulares, o que possibilita empoderamento para definir nossas atitudes por meio da nossa inteligência.

RESUMO

Em razão dos desafios que se apresentaram no cotidiano da prática da professora formadora, nesta pesquisa objetivamos analisar a relação entre a formação contínua e os sentidos atribuídos ao brincar na atividade de ensinar na Educação Infantil. De maneira específica, nos propomos a identificar os sentidos atribuídos ao brincar na atividade de ensinar na Educação Infantil; caracterizar a atividade de ensinar, relacionando-a com o sentido do brincar internalizado pela professora da Educação Infantil; compreender a repercussão da formação contínua nos sentidos atribuídos ao brincar pela professora que atua na Educação Infantil. Consideramos que a continuidade da formação é essencial para a expansão dos sentidos surgidos no decorrer da atuação da professora da Educação Infantil, de maneira que a visão acerca do processo do brincar vai se constituindo durante o exercício de ensinar e mediante o contexto da formação. Assim, a realização desta pesquisa contou com a participação de três professoras que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Teresina, e uma graduanda de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, tendo como opção teórico-metodológica o Materialismo Histórico-Dialético, fundamentado em Marx (1983; 2001); a abordagem Sócio-Histórico-Cultural, pautada em Vigotski (2007); a Teoria da Atividade na perspectiva de Leontiev (1998) e Engeström (2002), e pautados em Magalhães (2007) e Ibiapina (2007) utilizamos a Pesquisa Crítica de Colaboração. A produção dos dados foi viabilizada por meio do encontro colaborativo, das sessões reflexivas e das observações colaborativas. Para empreender a análise tomamos por base Bakhtin (2000), tendo como foco a análise do discurso e considerando as seguintes significações: interação verbal (objeto teórico), tema e significação (dispositivos teóricos), para analisarmos os episódios que selecionamos como representativos do que nos propusemos a investigar. Com base nisso, constatamos que os sentidos das partícipes em articulação com a formação vivenciada por elas apresentam relação diversa com as categorias traçadas para desenvolver este estudo, ou seja, por um lado indicam a necessidade de expansão no que concerne aos sentidos atribuídos ao brincar como instrumento de desenvolvimento da criança, por outro lado, apontaram situações em que foi evidenciada aproximação com os pré-requisitos do ensino e do brincar enquanto atividade social.

PALAVRAS-CHAVES: Formação. Ensino. Atividade. Brincar.

ABSTRACT

Due to the challenges that presented themselves in the daily practice of teachers, this study aimed to analyze the relationship between continuous education and playing activities related to teaching in kindergarten. In a more specific approach, we proposed to identify the sense attributed to playing in the activity of teaching in kindergarten; characterizing the activity of teaching, linking it with the sense of playing internalized by the kindergarten teacher and understanding the impact of education assigned to playing. We believe that continuous training is essential for the expansion of the senses developed during teaching in kindergarten, so that the vision of the importance of the process of playing associated with education will be highlighted in the long run. Thus, this research was elaborated with the participation of three teachers who work in Nursery Schools in the Municipality of Teresina, and a graduate student in Pedagogy at the Federal University of Piauí, with theoretical and methodological options based on the Historical and Dialectical Materialism of Marx (1983, 2001), the Socio-Historical and Cultural approaches based on Vygotsky (2007), theoretical activity perspective of Leontiev (1998) and Engeström (2002), and finally, guided by Magalhães (2007) and Ibiapina (2007) we used the Critical Research of Collaboration. The Data production was made possible through collaborative meetings, reflective sessions and collaborative observations. To undertake the analysis we used Bakhtin (2000) approach, focusing on speech analysis and considering the following meanings: verbal interaction (theoretical object), theme and meaning (theoretical devices), to analyze the episodes selected as representative of what we set out to investigate. On this basis, we found a slight difference between the participants in conjunction with the training they have experienced and the categories outlined to develop this study, on one hand we observed an indications of the need for expansion in relation to the meanings attributed to playing as an instrument of child development, and on the other hand, situations in which it was revealed a rapprochement with the prerequisites of teaching and playing as a social activity were pointed out

KEYWORDS: Training. Education. Activity. Playing.

LISTA DE ABREVIATURAS

Cmei	Centro Municipal de Educação Infantil
GEI	Gerência de Educação Infantil
HP	Horário Pedagógico
Pccol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Recnei	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
Semec	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Sindserm	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais
Tasch	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
Uespi	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS DA CAPA:

Carrinho: disponível em http://www.google.com.br/search?tbm=isch&hl=pt-BR&source=hp&biw=1280&bih=699&q=CARRINHO+DE+BRINQUEDO+DE+SUCATA&gbv=2&oq=CARRINHO+DE+BRINQUEDO+DE+SUCATA&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=3

Bonecas de pano: disponível em <http://www.elo7.com.br/bonecas-de-pano/dp/13D7B7>

Balanço: disponível em <http://www.flickr.com/photos/lfcastro/4628256072/>

FIGURAS CONTIDAS NO CORPO DO TRABALHO:

Figura 1: Representação gráfica da Atividade Humana segundo Vigotski.....	40
Figura 2: Representação gráfica da Atividade humana segundo Engeström.....	43
Figura 3: Representação gráfica dos sistemas de Atividades interativas de Engeström.....	44
Figura 4: Síntese da estrutura teórico-metodológica da pesquisa.....	54
Figura 5: Representação da constituição dos estados ativos e passivos espinosanos.....	103

LISTA DE QUADROS

NO CORPO DO TEXTO:

Quadro 1: Perfil profissional das partícipes da pesquisa.....	57
Quadro 2: Atribuições das partícipes.....	58
Quadro 3: Unidade temática, analítica e interpretativa.....	71
Quadro 4: Perspectivas do desenvolvimento da formação de professores.....	78
Quadro 5: Perspectivas de ensino.....	91
Quadro 6: Perspectivas do brincar.....	107
Quadro 7: Síntese da produção da pesquisa.....	194

NO APÊNDICE B: Quadros referentes ao encontro colaborativo, sessões reflexivas e observações colaborativas

Quadro 8: Encontro colaborativo: roteiro para a caracterização do perfil das colaboradoras...	212
Quadro 9: Encontro colaborativo: roteiro para discussão sobre colaboração, atividade e sentido/significado.....	213
Quadro 10: Etapas das ações reflexivas na 1ª sessão reflexiva.....	214
Quadro 11: Etapas das ações reflexivas na 2ª sessão reflexiva.....	215
Quadro 12: Etapas das ações reflexivas na 3ª sessão reflexiva.....	216
Quadro 13: Etapas das ações reflexivas na 4ª sessão reflexiva.....	217
Quadro 14: Etapas das ações reflexivas na 5ª sessão reflexiva.....	218
Quadro 15: Etapas das ações reflexivas na 6ª sessão reflexiva.....	219
Quadro 16: Etapas das ações reflexivas na observação colaborativa.....	220

SUMÁRIO

1 INICIANDO O DIÁLOGO: O COMEÇO DO COMEÇO	17
2 A TRÍADE LIBERDADE, CONHECIMENTO, TRANSFORMAÇÃO E O AGIR COLETIVO	24
2.1 O Materialismo Histórico-Dialético: o movimento do fenômeno investigado.....	25
2.2 A abordagem Sócio-Histórico-Cultural: o encontro com os outros.....	29
2.2.1 No caleidoscópio das possibilidades: a Zona de Desenvolvimento Iminente.....	34
2.2.2 Nas trilhas das gerações da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.....	38
2.3 A Pesquisa Crítica de Colaboração ou “ <i>mutatis mutandis</i> ”.....	48
2.3.1 Procedimentos metodológicos: campo fértil para o agir.....	55
a) O encontro colaborativo.....	55
b) As sessões reflexivas.....	58
Primeira sessão reflexiva: dialogando sobre a colaboração.....	60
Segunda sessão reflexiva: dialogando sobre sentido/significado.....	61
Terceira e quarta sessões reflexivas: dialogando sobre Atividade.....	62
Quinta e sexta sessões reflexivas: dialogando sobre o brincar.....	63
c) As observações colaborativas.....	64
2.3.2 A produção dos dados: desnudando a realidade.....	67
3 FORMAÇÃO DOCENTE, ENSINO, BRINCAR: DIZERES JÁ PROFERIDOS	73
3.1 Dialogando sobre a formação docente.....	73
a) Perspectivas para a formação docente	78
b) A reflexividade no processo de formação docente.....	81
3.2 Dialogando sobre o ensino.....	83
a) Perspectivas de ensino.....	87
b) A atividade de ensinar.....	88
3.3 Dialogando sobre o brincar.....	92
a) O brincar como desenvolvimento conativo.....	100
b) Perspectivas do brincar.....	107
4 DIALOGANDO SOBRE O EMARANHADO DE RELAÇÕES	108
4.1 O fazer/dizer de Pipa, Boneca e Bola e o dizer de Bambolê e Amarelinha.....	109
a) A aula da Professora Pipa.....	109

b) A aula da Professora Boneca.....	111
c) A aula da Professora Bola.....	113
d) O relato de Bambolê.....	114
e) O relato de Amarelinha.....	116
4.2 Prospecções formativas na produção dos sentidos do brincar.....	117
a) O brincar como processo de transmissão de conhecimento.....	118
b) O brincar como treinamento de habilidades.....	121
c) O brincar pelos outros e com os outros.....	124
d) O brincar e a formação para a mudança de conceitos.....	128
4.3 Prospecções formativas do ensino.....	141
a) O ensino condutista-mecânico.....	142
b) O ensino cognitivista.....	149
c) O ensino como atividade.....	153
4.4 Prospecções formativas potenciais do brincar.....	170
a) O brincar como ferramenta da aquisição da leitura e da escrita.....	171
b) O brincar como conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos culturais.....	177
c) O brincar como desenvolvimento conativo.....	180
4.5 Síntese da produção da pesquisa.....	193
5 NOTAS DO LIVRO SEM FIM.....	198
REFERÊNCIAS.....	203
APÊNDICES.....	210
ANEXOS.....	222

1 INICIANDO O DIÁLOGO: O COMEÇO DO COMEÇO

Não quero lhe falar, meu
grande amor
Das coisas que aprendi nos discos
Quero lhe contar como eu vivi
e tudo o que aconteceu comigo.

(Belchior)

Durante nossa trajetória profissional nos deparamos com questões complexas, que nos incitam a repensar as fragilidades curriculares da escola, o que fortalece a concepção de que é indispensável ao professor em formação, tanto inicial como contínua, alicerçada em um processo de investigação e de pesquisa que tenham como objeto a constituição do pensamento como elo dialético que vincula o homem à sociedade, configurando a relação prática/teoria como elemento potencial para a transformação. Muitos autores vêm se preocupando com essas questões, como Desgagné (1997), Holzman (2002), Ibiapina (2007; 2008), John-Steiner (2000), Magalhães (2009; 2007), Schettini (2008), Vigotski² (2001; 2007), Freire (1996), entre outros.

Trataremos, então, inicialmente, das nossas vivências, discorrendo sobre o percurso desenhado nessa história, já que necessitamos falar a partir do lugar que ocupamos, pois esse lugar provoca em nós movimentos impulsionados pelas emoções, afetos e cognição que circundam nossa vida e nos impelem à tentativa de compreender o que nos constitui. Neste momento, atuando junto à Rede Estadual de Ensino do Piauí, como coordenadora, e junto à Rede Municipal de Ensino de Teresina, como professora-formadora no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, temo-nos indagado constantemente sobre a validade da teoria sem o vínculo com a prática. Foi neste último contexto de atuação que constituímos o grupo que se engajou neste trabalho de pesquisa.

A política de formação do Centro de Formação Odilon Nunes para a Educação Infantil consiste em oferecer, anualmente, oficinas pedagógicas que visam orientar pedagogicamente professores da Educação Infantil na prática educativa diária em sala de aula. Nessas oficinas são discutidos conteúdos, objetivos e metodologias adequados para a realidade e o contexto escolar, tendo como referência a criança, o que desenvolver em cada momento e como relacionar o que está sendo desenvolvido com outras aprendizagens, favorecendo o equilíbrio na busca de um desenvolvimento cognitivo e afetivo, e na superação

² Esclarecemos que, independentemente da diversidade de grafias utilizadas para o nome de Vigotski, neste trabalho optamos pela escrita totalmente portuguesa, ressaltando que só aparecerá grafado de outra forma quando em citação direta.

de obstáculos, expandindo a natural curiosidade e oportunizando descobertas e inovações em um ambiente de desafios e liberdade.

Nessa perspectiva, as oficinas têm como objetivos a troca de experiências, a potencialização do trabalho em sala de aula, a apresentação de sugestões de atividades e posturas didáticas que visem minimizar as dificuldades, além de representarem uma oportunidade para reflexão acerca da prática pedagógica e uma discussão sobre o significado da cultura lúdica construída nas brincadeiras infantis. Nas oficinas, as formadoras têm o papel de facilitadoras, ao tempo em que orientam os professores cursistas a procurarem adequar e alinhar as sugestões dadas pela formação e pela GEI às reais necessidades de suas crianças para a melhoria da qualidade de ensino.

Além das oficinas, é desenvolvido no Centro de Formação Professor Odilon Nunes o Programa PARALAPRACÁ³, parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto C&A, objetivando a reflexão sobre os eixos que norteiam a Educação Infantil e, nesse caso, as formações são destinadas aos formadores, aos pedagogos e superintendentes, que se encarregam de repassar aos professores as discussões travadas nesse contexto. Até o momento, o projeto funciona como piloto em vinte e cinco Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis), com possibilidade de ampliação posterior.

Entendemos que a formação contínua exige um mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para desvelar a quais interesses servem as ações sociais e, assim, oferecer mais poder para os professores (re)construírem o contexto social em que estão inseridos e proporcionar-lhes condições para compreenderem que a mudança na teoria educacional, na política e na prática exige a mudança na própria forma de pensar e agir.

Nesse sentido, percebemos a enorme responsabilidade social e política da professora⁴ da Educação Infantil, a quem também é atribuída a função de subsidiar elementos que impulsionem o desenvolvimento amplo da criança, tomando por base o tripé cuidar-brincar-educar, para que se firme como indivíduo e como ser coletivo, e que construa, por meio das relações socioafetivas, a sua autonomia.

³O Projeto Paralapraca resulta da parceria entre a Semec e a ONG Instituto C & A, intencionando melhorar a qualidade do atendimento às crianças que frequentam instituições de Educação Infantil e, para tanto, promove a formação continuada de professores e facilita o acesso a materiais educativos, tanto para as crianças quanto para os professores, visando a fortalecer os saberes e fazeres pedagógicos e culturais locais. O projeto propõe o ensino na Educação Infantil embasado em seis eixos: Brincar, Arte, Música, Organização do Ambiente, Contação de Histórias e Exploração do Mundo. Em Teresina, 25 Cmeis estão envolvidos nesse projeto.

⁴ Optamos por usar a terminologia “professora (s)” em função de este grupo ser constituído apenas por mulheres e somente nos referiremos de outra forma a esta categoria profissional quando estivermos nos reportando a ela de maneira universal.

Considerando, então, a necessidade de as professoras fazerem frente aos conflitos e dilemas da atividade de ensinar, ganha força a formação contínua, quando se explicitam as demandas da prática, e surge a oportunidade de dar novos sentidos e significados ao fazer pedagógico. As discussões em torno da atividade de ensinar na Educação Infantil dão realce à falta de subsídios teóricos, pois a formação inicial, sozinha, não dá conta da complexidade da atividade de ensinar, desafiando a professora a inserir-se continuamente em processos de formação para que possa criar e recriar sua prática com autonomia.

Por outro lado, não é possível trabalhar com a formação contínua das professoras, desqualificando ou desvalorizando seus saberes e seus fazeres. Sendo assim, é necessário considerar que o ser professora é produzido na prática docente, nos diversos contextos de ensinar e de aprender e nas condições psicossociais, afetivas, culturais e ambientais em que essas ações educativas e pedagógicas ocorrem como também nos lugares sociais onde elas se objetivam e que se subjetivam.

É nessa linha de pensamento que entendemos ser de fundamental importância a formação contínua das professoras, e aqui especificamos a formação das professoras da Educação Infantil, que deve prepará-las para o enfrentamento dos desafios e dos dilemas. Não se está aqui falando de treinamentos ou capacitações apenas. Deve-se ultrapassar a compreensão que se tinha de educação permanente como aquisição de técnicas a serem aplicadas no contexto da sala de aula.

Para essas mudanças acontecerem na prática pedagógica, entendemos que há a necessidade de aquisição de novos saberes docentes, que sirvam de alicerces reveladores de novas práticas. Percebemos que a atividade de ensinar na Educação Infantil exige o exercício constante da reflexão crítica sobre as práticas cotidianas docentes, a fim de que a professora amplie o conhecimento sobre a área da docência, aprenda novas estratégias de ensino e desenvolva mecanismos de reflexão sobre a prática. Somente assim, a prática pedagógica desempenhará movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, constituindo-se em fator de relevância social e política que impulse a professora a se assumir como profissional humana, social e política, posicionando-se como profissional não neutra. De posse de um saber mais elaborado, a professora terá condições de se organizar para a construção de uma sociedade menos excludente e estará engajada no processo de transformação social que acredite na Educação, não como via única dessa transformação, e que reconheça que, sem ela, nenhuma transformação se realizará.

Foi a partir dessa análise inicial e com o objetivo de investigar sobre a relação entre a formação e a produção dos sentidos do brincar pela professora da Educação Infantil, que

voltamos o olhar para a atividade de ensinar. Buscávamos um arcabouço teórico-metodológico que mediasse as interações em sala de aula e que não só interviesse na transformação do ensino-aprendizagem, mas entendesse o brincar como condição para o desenvolvimento da criança e com função social mais ampla, propiciando ambientes mais colaborativos e inclusivos. Assumindo essa ótica, esta pesquisa situa-se no campo da atividade de ensinar, buscando o entendimento sobre o brincar como instrumento propiciador de Zonas de Desenvolvimento Iminente⁵ nesta atividade.

Esta investigação é fruto dos estudos do Mestrado em Educação, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, no qual ingressamos no primeiro semestre de 2010, como aluna da 18ª turma. Para a elaboração desta dissertação, o grupo envolvido foi constituído por três professoras efetivas da Rede Municipal de Ensino de Teresina que atuam na Educação Infantil e por uma graduanda em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic).

Assim, esta pesquisa tem preocupação, ao mesmo tempo, semelhante e distinta de outras que se apresentam no mundo acadêmico. Semelhantemente a outras que têm objeto que se aproximam deste, como, por exemplo, a pesquisa “A Roda de Conversa na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento” (RYCKEBUSCH, 2011), que procura maior compreensão da atividade de ensinar na Educação Infantil, considerando nesse processo o brincar como elemento desencadeador de desenvolvimento e estudando a utilização de tal procedimento em sala de aula. Diferentemente de outras, procura entender qual a relação entre a formação contínua e a produção dos sentidos que norteiam esse processo.

O desenvolvimento desta dissertação nos encaminhou para delinear como objeto de estudo a relação entre a formação contínua e os sentidos atribuídos ao brincar na atividade de ensinar na Educação Infantil. Investigamos esse objeto procurando responder à seguinte macro questão: qual a relação entre a formação contínua e a produção dos sentidos do brincar durante a atividade de ensinar na Educação Infantil? Buscando resposta para essa indagação, propusemos como objetivo geral analisar a relação entre a formação contínua e os sentidos atribuídos ao brincar na atividade de ensinar na Educação Infantil. De maneira específica, objetivamos identificar os sentidos atribuídos ao brincar na atividade de ensinar na Educação

⁵ Elegemos essa terminologia com base em Prestes (2010), porque consideramos ser a mais adequada em função de que seu atributo constitucional é o das “possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência.”

Infantil; caracterizar a atividade de ensinar relacionando-a ao sentido do brincar internalizado pela professora da Educação Infantil; compreender⁶ a repercussão da formação contínua nos sentidos atribuídos ao brincar pela professora que atua na Educação Infantil.

No itinerário delineado por esta pesquisa, destacamos o apoio do Grupo de Pesquisa FORMAR da UFPI, que oportunizou inúmeros encontros, possibilitando trocas que geraram novos esquemas de conhecimento, novas formas de compreensão e novas maneiras de ser, de pensar e de agir, constituindo amálgama dialética em que os partícipes transformaram-se mutuamente. Entre dizeres e não dizeres no FORMAR, durante o período de elaboração desta dissertação foram marcantes os conflitos que alargaram nossos horizontes e ampliaram nosso mundo, impulsionando-nos à constante busca pelo que ainda não sabemos.

O Grupo de Pesquisa colabora com estudantes, professores e pesquisadores na compreensão, explicação e transformação dos conflitos que atingem as diferentes realidades educacionais. O trabalho do FORMAR visa ao atendimento das necessidades de formação e pesquisa, contribuindo para transformar os contextos de ação docente. Com o objetivo de proporcionar condições para que haja articulação entre pesquisa, formação e desenvolvimento profissional docente, as atividades desenvolvidas envolvem pesquisa, ensino e extensão, fundamentando-se nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Tashc) e nos princípios teóricos e metodológicos da Pesquisa Crítica de Colaboração (Pccol).

No momento, o Grupo vem realizando pesquisas na área de Educação, com temas que se centram na discussão, reflexão e compreensão dos sentidos e significados de formação, colaboração, reflexividade, aprendizagem profissional, ensino-aprendizagem e desenvolvimento. Os estudos e pesquisas realizados pelos integrantes do referido grupo articulam formação e pesquisa no processo de compartilhamento dos sentidos e significados expostos com o objetivo de transformar os contextos e as pessoas.

No que tange particularmente a esta pesquisa, muitos foram os momentos em que discutimos a quantidade de categorias deste trabalho, trazendo à tona os possíveis percalços que poderiam advir dessa situação. No entanto, argumentamos sobre a necessidade de

⁶ Neste objetivo da pesquisa a palavra compreensão foi utilizada na perspectiva bakhtiniana, em que compreender não é somente posicionar-se discursivamente sobre um dado aspecto, mas se apropriar dos discursos do outro para a constituição da enunciação e contra-argumentar com suas próprias palavras, ou seja, usar o discurso anterior para a formação do discurso resposta. A compreensão responsiva ativa de um enunciado concreto é uma orientação discursiva em que o primeiro locutor toma direcionamento levando em consideração o também posicionamento discursivo do seu interlocutor ou de outro discurso (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2002).

persistir nesse caminho, tendo em vista que o desejo inicial desta investigação surgiu a partir de manifestações expressas durante os momentos de formação, nos quais atuávamos como formadora, constituindo então a essência deste trabalho.

O caminho em que hoje nos encontramos é consequência natural das nossas inquietações. Sabemos que elas não são apenas nossas, porque as vemos refletidas nos discursos das professoras da Educação Infantil e, por vezes, em seus olhares e silêncios, ou seja, em sua linguagem. Buscamos respostas a questões que nos desafiam no cotidiano, e descobrir os caminhos trilhados pelas professoras para a produção dos sentidos do brincar na atividade de ensinar é um desses desafios. Para melhor compreensão daquilo a que nos propomos desenvolver, o presente trabalho está organizado em quatro partes.

Na primeira seção, intitulada “A tríade liberdade, conhecimento, transformação e o agir coletivo” discutimos as ideias que fundamentam esta pesquisa. Inicialmente explanamos sobre o Materialismo Histórico-dialético, enfocando o movimento do fenômeno investigado. A seguir, enfocamos a abordagem Sócio-histórico-cultural, esclarecemos sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente, expomos sobre as várias gerações da Teoria da Atividade, discorremos sobre a metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração e apontamos os procedimentos metodológicos: o encontro colaborativo, as sessões reflexivas, com apresentação do tema a ser tratado em cada uma delas, e as observações colaborativas e, finalizamos a seção, explicando o plano de análise dos dados.

Na segunda seção, intitulada “Formação Docente, Ensino, Brincar – Dizeres já Proferidos”, discorremos sobre os eixos temáticos que permeiam nosso trabalho, dialogando sobre a formação docente com foco nas variadas perspectivas e na reflexividade do processo; sobre o ensino, com destaque para as distintas perspectivas; sobre a atividade de ensinar; e sobre o brincar, destacando as diversas perspectivas e sua relação com o desenvolvimento conativo.

Na terceira seção, “Dialogando sobre o Emaranhado de Relações”, discutimos e analisamos os dados, relatando o fazer das partícipes-professoras, o dizer da partícipe-graduanda e da partícipe-pesquisadora, destacando as prospecções formativas na produção dos sentidos do brincar, a saber: o brincar como processo de transmissão de conhecimento, o brincar como treinamento de habilidades, o brincar pelos outros e com os outros, o brincar e a formação para a mudança de conceitos; as prospecções formativas do ensino: o ensino condutista-mecânico, o ensino cognitivista e o ensino como atividade; as prospecções formativas potenciais do brincar: o brincar como ferramenta da aquisição da leitura e da escrita, o brincar como conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos culturais, o brincar

como desenvolvimento conativo. Prosseguindo a discussão, sintetizamos a produção desta pesquisa apresentando o resultado deste estudo.

Ao final, tecemos as “Notas do Livro Sem Fim”, em que fazemos as derradeiras considerações acerca desta pesquisa, explicitamos as referências bibliográficas, apêndices e anexos.

A seguir, trataremos sobre os aportes teóricos e metodológicos que fundamentam este trabalho.

2 A TRIÁDE LIBERDADE, CONHECIMENTO, TRANSFORMAÇÃO E O AGIR COLETIVO

Minha liberdade
 Não pertence a ninguém [...]
 Olhe vá em frente
 Não se esqueça
 Liberdade dentro da cabeça
 E a cabeça fora do que há
 De mal prá você

(Natiruts)

O homem livre é o homem consciente das necessidades que o compõem. Portanto, a liberdade não consiste em libertar-se das necessidades, mas, antes, em conhecer porque algo é necessário e bom. Espinosa⁷ (2007), filósofo preferido de Vigotski, discorda da ideia de que algo é bom e por isso queremos; pensa ele o inverso: queremos algo e, por isso, é bom. Disso depreendemos que, quanto mais conhecimento, mais o ser humano pode agir ativamente, objetivando a liberdade-responsabilidade como totalidade que o incita a agir determinado por causas e de maneira consciente. Portanto, a liberdade pertence à consciência de ser, agir e estar no mundo mediado por instrumentos que fomentam a relação sujeito/objeto, com vistas à expansão e aprimoramento pessoal e coletivo.

Nesta seção, nos referendamos em Kopnin (1972), Ferreira (2009), Cheptulin (2004), Marx (1983; 2001), Vigotski (2007), Schettini (2008), Leontiev (1998; 2005), Desgagné (1997), Engeström (2002), Smyth (1992), Bakhtin (2002), Magalhães (2007), Ibiapina (2007), dentre outros, ao objetivarmos fundamentar teórica e metodologicamente esta pesquisa. Discorremos sobre o Materialismo Histórico-Dialético enfatizando a acepção do método como ferramenta do pensamento que possibilita a construção de novos conhecimentos acerca do real, conectando sujeito e objeto na base real em que eles são unificados na história por meio do processo dialético. Tratamos sobre a abordagem Sócio-Histórico-Cultural, destacando o desenvolvimento e a linguagem; sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente como possibilidade de desenvolvimento; sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural como reflexão psíquica, cuja função é orientar o sujeito no mundo objetivo; sobre a Pesquisa Crítica de Colaboração, que visa a proporcionar a todos as partícipes maneiras de lidar com os dilemas, de modo que sejam encaminhadas ações que conduzam a transformações, bem como sobre os instrumentos (encontro colaborativo, sessão reflexiva,

⁷ Esclarecemos que, neste trabalho, optamos por grafar de maneira totalmente aporuguesada o nome de Espinosa, ressaltando que só aparecerá grafado de outra forma quando em citação direta.

observação colaborativa) utilizados na pesquisa e o plano de análise dos dados. A seguir, abordaremos sobre o Materialismo Histórico-Dialético.

2.1 O Materialismo Histórico Dialético: o movimento do fenômeno investigado

Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo [...]

Raul Seixas

No atual contexto educacional, urge a constante atualização dos professores, em especial os da Educação Infantil, pois é essencial mediar a conexão entre as crianças e o brincar, para que se criem condições de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Isso nos impele à pesquisa, porque nos faz recordar a provisoriedade dos conceitos e a necessidade de rompimento do método científico como um mero conjunto de passos ou etapas a serem seguidos. Nesta pesquisa, a descrição do método empregado nos processos de investigação é uma das condições imprescindíveis para a vigilância epistemológica, pois nos permite o emprego mais consciente de métodos e técnicas, cooperando com a fundamentação e legitimação das escolhas feitas durante a pesquisa. Dessa forma, optamos por trabalhar com a acepção de método como ferramenta do pensamento, que possibilita a construção de novos conhecimentos acerca do real. E, para atender a essa necessidade, decidimos utilizar como base para esta pesquisa o método na concepção do Materialismo Histórico Dialético, edificado por Karl Marx (2001).

Para entender a realidade social é necessário compreender a relação sujeito/objeto, ou seja, o modo por meio do qual o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza e com a vida. No caso desta pesquisa, compreendemos a repercussão da formação contínua nos sentidos atribuídos pela professora que atua na Educação Infantil ao brincar. Incluímos, assim, com base no Marxismo, sujeito e objeto na base real em que eles são unificados na história. Consideramos, dessa forma, não somente o movimento do pensamento, mas também a atividade histórica das partícipes na sua totalidade, incluindo o processo de pensamento e sua relação com a realidade objetiva. Entendemos que a compreensão acerca do processo dialético possibilita conhecer de maneira mais profunda a coesão entre as leis do pensamento e as leis do ser, mas haver coincidência entre as leis do pensamento e as leis do ser não significa que entre elas não haja qualquer diferença: são unidas por conteúdo, mas diferentes pela forma de sua existência.

O método Materialista Histórico Dialético apresenta duas modalidades de categorias: filosóficas ou gerais, e particulares. Nas filosóficas ou gerais, são fundamentais a matéria

(movimento, espaço/tempo), a atividade e a consciência; as particulares referem-se a campos específicos do conhecimento. Todas as categorias deste método, começando pela matéria, implicam a solução do problema da relação do pensamento com o ser. O conceito de matéria é a primeira definição concreta do ser, é uma realidade objetiva que existe por si só, independentemente da consciência, e nisso está a sua definição primeira, essencial, sem a qual é impossível avançar na doutrina da matéria. A atividade de ensinar na Educação Infantil impõe a investigação dos elementos que envolvem essa prática educativa no seu movimento para compreender a constituição da consciência acerca desse processo (CHEPTULIN, 2004).

A noção de identidade entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento é de caráter universal, e não particular, e tem valor essencial na dissolução de qualquer problema da filosofia marxista. A separação sujeito-objeto promovida pela lógica formal não satisfaz a referida filosofia. Na busca de superar esta separação, foram evocadas por Marx (1983) observações acerca do movimento e da contraditoriedade do mundo, dos homens e de suas relações. É considerando o prisma do movimento e contraditoriedade da Atividade de Ensinar na Educação Infantil que realizamos essa investigação pautada na inseparabilidade sujeito/objeto, princípio da lógica dialética.

Para Kopnin (1972, p. 81), “[...] a lógica dialética, as formas e leis do pensamento não são mais que formas e leis do movimento do mundo material incorporado ao processo conjunto de trabalho e inserido no campo da atividade humana”. A circunscrição característica da Atividade de Ensinar na Educação Infantil versa na universalidade, no episódio que prima pelo homem social capaz de transformar qualquer objeto da natureza em objeto e condição da sua atividade vital, por não permanecer preso às condições biológicas restritas da vida da espécie, como acontece com o animal. O poder da lógica dialética fecunda-se na envergadura de relacionar a objetividade do conteúdo dos conceitos e teorias da ciência com a sua mutabilidade, instabilidade. O autor supracitado enfatiza que:

Entre a lógica dialética e a formal existe uma diferença de princípio no enfoque das formas de pensamento. Como a lógica formal, a lógica dialética também analisa o pensamento que se reflete na linguagem, porquanto não há outro pensamento real de existência real para o homem. No entanto, a lógica dialética não se detém na linguagem; considerando a linguagem apenas como um meio de existência e funcionamento do conhecimento, ela procura penetrar no próprio processo de aquisição do conhecimento, no próprio processo do pensamento, no modo em que nele se reflete a realidade objetiva (KOPNIN, 1972, p. 85).

Assim, o Materialismo Histórico Dialético leva em conta não apenas os indivíduos envolvidos na Atividade de Ensinar na Educação Infantil em si, mas a análise de sua história, uma vez que o conhecimento da história do objeto permite revelar sua essência. O método em

foco procura compreender a professora, as crianças, a atividade de ensinar e os sentidos do brincar não somente enquanto existência, mas enquanto resultado da atividade prática enquanto método. O método é heurístico, portanto, é ferramenta que gera possibilidades de significar a realidade, que reflete as leis do mundo objetivo sob a ótica do procedimento que a professora deve adotar para obter novos resultados no conhecimento e na prática. No método do conhecimento, a lei objetiva se converte em regra de ação da professora. Por conseguinte, todo método age como aparelho de preceitos ou artifícios elaborados para o conhecimento e a prática. A indução, a dedução e a verificação se repetem em ciclos e se destacam no método científico; porém, não se restringem a esses aspectos.

Enquanto método, segundo Kopnin (1972, p. 99), “[...] na dialética materialista há diversidade de formas, modos e procedimentos que elucidam o conhecimento como processo em desenvolvimento, considerando as contradições que surgem entre o sujeito e o objeto.” O autor supracitado afirma que as leis básicas da dialética materialista constituem-se em: lei da unidade e luta dos contrários, lei da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas e lei da negação da negação. Entendemos que essas leis são basilares para a mobilidade da realidade histórica da Atividade de Ensinar na Educação Infantil por meio da interação homem/natureza/sociedade, promovendo as transformações sociais. No que tange às categorias, compreendemos que as mesmas são delineadas a partir da prática e através delas são refletidas e fixadas as ligações e formas universais do ser, apresentando a história e a teoria do pensamento humano como método de conhecimento (CHEPTULIN, 2004).

Com relação às leis da dialética, Ferreira (2009) afirma que na lei de transição das transformações quantitativas em qualitativas o desenvolvimento representa determinada forma de evolução das coisas ou fenômenos, em que se verificam mudanças tanto qualitativas como quantitativas, como observamos na Atividade de Ensinar na Educação Infantil. No que se refere à qualidade, é a substância material que determina a estrutura dos fenômenos, suas propriedades essenciais e distintivas. As transformações qualitativas operam-se entre essas propriedades. As transformações qualitativas ocorrem de duas formas: interna (modificações nas propriedades essenciais e distintivas dos fenômenos sem alterar sua estrutura) e radical (modificações das propriedades dos fenômenos que transformam sua estrutura específica). No que concerne à quantidade, é a diversidade de propriedades que determina os fenômenos expressos no volume do corpo, na velocidade do movimento, na atividade dos processos. As transformações quantitativas podem ser: extensivas (variações relativas ao conjunto das propriedades qualitativas dos fenômenos) e intensivas (variações correspondentes às propriedades qualitativas específicas).

Na lei da unidade e luta dos contrários, segundo a autora supracitada, os contrários podem ser de dois tipos: formais e concretos. O contrário formal representa a relação de existência e de ausência de alguma propriedade ou indício. O contrário concreto é a relação de existência e da ausência mútua de alguma propriedade. Quanto à lei da negação da negação inclui elementos de outras leis fundamentais, ou seja, a ligação qualitativa/quantitativa, a relação entre os contrários e a contradição.

Parafraseando Vigotski (2007), no método Materialista Histórico Dialético os fenômenos não devem ser analisados de maneira estática, já que estão em permanente movimento, como é o caso da Atividade de Ensinar na Educação Infantil. Na análise da história humana o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie, e essa proposição implica em analisar processos e não objetos, explicando-os e não meramente descrevendo-os, para assim evitar os chamados comportamentos fossilizados, ou seja, processos psicológicos automatizados ou mecanizados que dificultam o agir consciente e resultam em transformação. Eis, então, o requisito básico do método dialético: pesquisar historicamente significa pesquisar no processo de mudança, o que impulsiona uma forma qualitativamente nova que aparece no processo de desenvolvimento.

O princípio da contradição da lógica dialética indica que para refletir sobre a realidade da Atividade de Ensinar na Educação Infantil é necessário acolher a contradição, trilhar por ela e compreender o que dela é essencial. Nesta trajetória, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico, a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista, ou seja, a sala de aula da Educação Infantil e, por meio de abstrações, elaborações do pensamento, reflexões sobre a teoria chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto síntese de múltiplas determinações, concreto, pensado. Dessa maneira, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento, que tornam mais completa a realidade observada.

O método Materialista Histórico Dialético foi basilar para os estudos vigotskianos. Segundo Vigotski (2007), são as funções psicológicas humanas que constituem a principal diferença entre os homens e os animais. O trabalho, na Abordagem Sócio-histórico-cultural, permite entender a constituição social do sujeito, suas relações sociais, sua historicidade e cultura. O trabalho e suas diferentes formas evoluíram de atividades desenvolvidas com instrumentos simples, até a inserção dos instrumentos tecnológicos. Estes instrumentos não estavam prontos, mas são resultado de construções cognitivas e afetivas que ocorreram a partir da experiência

histórica e cultural dos sujeitos mais experientes. A ação transformadora do homem promove mudanças frequentes dos elementos culturais, processo inerente ao movimento, ao pensamento humano. Respaldados por essa discussão e nos aproximando do objeto investigado nesta pesquisa, afirmamos que, nesse sentido, a atividade trabalho funciona para o homem, assim como brincar funciona para a criança. A seguir, discorreremos sobre a referida Abordagem teórica à qual nos filiamos.

2.2 A Abordagem Sócio-Histórico-Cultural:⁸ o encontro com os outros

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.

(Gonzaguinha)

Tomando como referência elementos históricos, sociais, culturais e psicológicos que possibilitam compreender a capacidade que os indivíduos têm de se desenvolver interativamente com o outro por meio da linguagem, da mediação e da colaboração, optamos por desenvolver esta pesquisa utilizando a Abordagem Sócio-histórico-cultural. O desenvolvimento sócio-histórico-cultural do indivíduo é o desenvolvimento do indivíduo histórico, situado na história social e nas culturas humanas, e para que o desenvolvimento ocorra é necessária a apropriação, por parte dos indivíduos, dos produtos culturais, tanto os da cultura material como aqueles da cultura intelectual, fazendo-os atribuir significado à realidade.

Segundo Schettini (2008, p. 27), Vigotski, mentor da Abordagem Sócio-histórico-cultural foi influenciado pelas ideias marxistas baseadas no modo de produção da vida material, como condicionadora da vida social, política e espiritual do homem. As relações humanas são construídas no mundo social em constante processo de mudança, numa sociedade em constante transformação; portanto, as relações sociais são geradoras de consciência, concretizando o princípio de que a consciência individual se constrói nas relações com os outros, expandindo o conceito de ferramenta material para o conceito de ferramentas simbólicas (signos), como mediadora da interação homem-ambiente. Assim sendo, entendemos que ao se apropriar de um instrumento, o indivíduo materializa as

⁸ Originalmente a terminologia que nomina a abordagem vigotskiana é conhecida como “sócio-histórica” porque seu mentor entendia que a cultura estava implícita na historicidade; porém, com o avanço do conhecimento acerca da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural fez-se necessário explicitar esse entendimento, acrescentando a palavra “cultural” à terminologia que denomina a abordagem.

capacidades, necessidades e experiências humanas ali expressas por gerações anteriores. Essa apropriação constitui-se em fator indispensável à humanização dos sujeitos.

De acordo com Carvalho e Ibiapina (2009), fazendo referência a Vigotski, há três princípios para desenvolver a tese e o método de investigação, que são considerados condições para a análise psicológica. Primeiro, os fenômenos psíquicos não são eternos, fixos e imutáveis e, por isso, devem ser investigados como processos em desenvolvimento e não apenas como produto. Segundo, todo fenômeno psíquico tem sua história e essa evolui por mudanças quantitativas e qualitativas, que devem ser explicadas e não somente descritas. Terceiro, as mudanças do fenômeno psíquico vão se compondo no desenvolvimento histórico e devem ser pesquisadas, sobretudo, em suas fases, mudanças e história, e não como algo que deixou de evoluir. O uso dessas condições possibilitou que a abordagem vigotskiana contemplasse a essência dos fenômenos psicológicos, as leis que regulam suas causas e as mudanças quantitativas e qualitativas e, ainda, formular as categorias e os conceitos que lhes são relevantes.

O alinhamento da psicologia a perspectiva sócio-histórico-cultural auxiliou a superar a concepção desenvolvimentista, tradicionalmente assentada sobre a noção de “comportamento”. Desde então, a atividade humana tem sido defendida – e não o “comportamento” – como o objeto por excelência da psicologia, ultrapassando as visões de mundo ligadas ao pragmatismo, ao racionalismo, ao empirismo, ao positivismo e ao materialismo vulgar. Em decorrência disto, consideramos como ponto de partida da ciência e da história a atividade prático-crítica ou revolucionária e não as interpretações ou abstrações, ou seja, a vida-que-se-vive⁹ e que incita às transformações.

O pragmatismo separa fundamentalmente o conteúdo experimental dos resultados, constituindo-se como algo a ser aplicado como um meio funcional, fazendo a ruptura com a dicotomia mente-matéria por concentrar suas investigações na conexão entre o pensar e o fazer. Os significados estavam relacionados à capacidade de resolver problemas e a eficácia era o critério central e, por isso, essa visão de mundo caracteriza-se como principal paradigma da ciência capitalista do século XX.

Em contraposição a ideia anterior, tanto Vigotski (2007) como Marx (2001), entendiam o método como algo a ser praticado e não aplicado, caracterizando-se como instrumento-e-resultado, e não instrumento para resultado, por estarem engajados com a

⁹ Para Vigotski a vida-que-se-vive é *perijivanie* (PASSOS; DELARI, 2009), que nos permite compreender a consciência das sensações, bem como a relevância das totalidades e singularidades para o desenvolvimento humano, em que cognição e afetividade se entrelaçam continuamente.

transformação da sociedade, com a revisão de conflitos e contradições intelectuais, políticas, econômicas e culturais, percebendo o conhecimento como reorganização e dimensão revolucionária. Na Abordagem Sócio-histórico-cultural o método deve ser praticado, pois é instrumento-e-resultado, pré-requisito e produto que busca a investigação sobre o instrumento por meio da mediação. Os instrumentos constituem-se ao mesmo tempo como práticos/técnicos (externos, causam mudanças nos objetos, controlam processos da natureza, auxiliam em ações concretas) e psicológicos/signos (internos, influenciam a mente e o comportamento de si e dos outros, auxiliam nos processos psicológicos, são marcas externas que contribuem com a memória e a atenção, são interpretados como representação da realidade).

A utilização dos instrumentos tem impacto sobre as categorias de cognição e afetividade porque, por meio do seu uso, o homem muda a si mesmo e a sua cultura. São estabelecidos vínculos ativos na relação homem/mundo, por meio da qual a existência representa uma unidade real e uma recíproca influência entre o sujeito e o objeto. Mediante a influência do sujeito sobre o objeto supera-se a circunscrição do dado, encontrando-se o teor essencial e objetivo da existência. Essa concepção referenda um dos princípios (mais amplamente explicitados adiante) desta pesquisa: a dupla função do pesquisador (formar/pesquisar) porque ao planejarmos este trabalho consideramos as necessidades do professor no contexto de suas ações e da prática, bem como as nossas necessidades enquanto pesquisadora, devir que gera possibilidades de transformações para todas as partícipes.¹⁰ A linguagem, enquanto instrumento psicológico e por meio das suas funções autorreguladoras, acaba por transformar a forma de ser e agir dos envolvidos nestes processos de construção da consciência.

Segundo Holzman e Newman (2002, p. 53), foi vital para o trabalho de Vigotski “[...] a especificação para a psicologia do princípio [...] sociometodológico da transformação do indivíduo e da espécie por meio do uso de instrumentos.” Este conceito facilita a compreensão da organização social, de como aí se estabelece o trabalho e a quem ele serve. Portanto, mudar uma única coisa implica na mudança da totalidade, diferentemente do que imagina o senso comum. Compreender que a atividade humana organizada como instrumento-e-resultado redimensiona o método educacional e traz implícita a ideia de que o próprio método já é a produção de conhecimento e reorganiza o conhecimento, promove emancipação, colaborando para a produção da consciência, entendida esta vigotskianamente,

¹⁰ Denominaremos como partícipes as componentes do grupo constituído para a realização desta pesquisa.

como aquilo que é próprio do ser humano, e que é construída pela interação do sujeito com o objeto por meio dos artefatos culturais (instrumentos/ferramentas).

Por outro lado, o instrumento para resultado está voltado para a satisfação de necessidades imediatas e individualistas, não comprometidas com a transformação social, com o coletivo. Sendo assim, o método é para ser praticado e não aplicado, é instrumento-e-resultado ou o método da práxis, ou seja, perpassa por todo o processo de desenvolvimento e transformação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos que se objetiva sob diferentes condições internas e externas. Todo significado tem por base conceitos que o precedem, portanto, conceitos espontâneos e científicos não se constituem por vias isoladas, mas mantêm relação indivisível entre si. Acerca dos conceitos espontâneos, Carvalho e Ibiapina (2009, p. 189-190) afirmam que são marcados pelo pouco nível de consciência que provoca generalizações relacionadas às vivências, em contraposição aos conceitos científicos que apresentam alto nível de consciência acerca das interações estabelecidas.

Os conceitos científicos não se ampliam de maneira direta, mas, sim, por meio da colaboração na contraposição e contradição de ideias que leva a outras ideias no diálogo fecundo com o mundo objetivo. Portanto, é impossível transferir linearmente a maneira de pensar de um ser humano para outro. Cabe, então, destacarmos a importância da interação neste processo, que se constitui como atividade de ‘jogar’¹¹ jogos de linguagem, pois o que faz humano o pensamento e a fala é a atividade revolucionária de criar significados. A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa salto qualitativo no desenvolvimento social, pois é ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas, ressaltando que o conteúdo é a própria expressão da produção cultural humana e tem importância inegável, desde que contextualizado e trabalhado de maneira a possibilitar as abstrações e generalizações indispensáveis à aprendizagem e ao desenvolvimento da sociedade.

Nesse processo, a linguagem é ferramenta que contribui para a materialização dos objetos e situações nos contextos sociais. Nesse sentido, Holzman (2002, p. 100) afirma que “[...] o signo é uma das mais importantes ferramentas psicológicas, pois o sistema de signos (língua) torna possível a transição do interpsicológico para o intrapsicológico.”

¹¹ As aspas são utilizadas com a intenção de evitar que o leitor seja induzido a pensar na expressão “jogar” jogos como redundante porque, ao contrário, queremos enfatizar a profundidade com que se dá a comunicação na atividade de “jogar” jogos de linguagem.

Compreendemos, então, que a linguagem configurando-se como instrumento-e-resultado do funcionamento psicológico inter e intrapessoal, contribui para a construção de espaços em que há participação significativa dos professores nas discussões sobre suas ações, possibilitando o desenvolvimento de ideias e apresentação de sugestões para a prática. Essa participação é fundamental tanto para manter quanto para mudar a maneira como vivemos e compreendemos o mundo e nós mesmos. A conscientização desse fato é o primeiro passo rumo à transformação da sociedade desejada.

Atualmente, existe interesse crescente pela Abordagem Sócio-histórico-cultural e pela Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (sobre a qual discorreremos mais adiante), historicamente vinculadas a Vigotski, que explicam a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados. Faz-se útil, aqui, trazer o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), em russo, *Zona Blijaichego Razvítia*, criado por Vygotsky como a própria metodologia de trabalho da mediação e que se apresenta intimamente relacionada a mudanças de totalidades e não de particularidades, influenciando no desenvolvimento dos “criadores” e daquilo que é criado pelos “criadores.” A brincadeira, investigada nesta pesquisa, está intimamente relacionada à ZDI, visto que provoca constantemente o surgimento dessas zonas por meio das quais são geradas possibilidades de desenvolvimento na dinâmica da relação entre sentido e significado no brincar, à medida que a criança pode transformar a realidade pelo faz de conta, por exemplo, produzindo novos significados pela mediação que estabelece conexões com o mundo circundante. É sobre a ZDI que dialogaremos a seguir.

2.2.1 No caleidoscópio das possibilidades: a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)

A vida é o que fazemos dela
as viagens são viajantes.
O que vemos não é o que somos.

Fernando Pessoa

Para dialogarmos sobre ZDI, como instrumento que gera possibilidades constantes de vir a ser, vamos discutir, *en passant*, a própria terminologia desse conceito. Segundo Prestes (2010), a ZDI é um dos conceitos vigotskianos mais disseminados e, ao mesmo tempo, mais banalizados, por conta da apropriação por via das traduções, de maneira que são mais conhecidas as denominações Zona de Desenvolvimento Proximal, Zona de Desenvolvimento Imediato e Nível Potencial de Desenvolvimento.

Entre Zona de Desenvolvimento Proximal e Zona de Desenvolvimento Imediato, segundo Prestes (2010, p.168), modifica-se uma palavra (de proximal para imediato), porém o

imbróglio permanece, porque nenhuma dessas palavras imprime o que é estimado como o mais extraordinário quando se aborda esse conceito, que está intensamente “ligado a relação existente entre desenvolvimento e instrução e a ação colaborativa de outra pessoa.” Ao empregar Zona de Desenvolvimento Proximal ou Imediato não é possível clarificar a condição da instrução como atividade que pode ou não permitir o desenvolvimento. “Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento.” Prestes (2010, p.174) afirma que:

Vigotski não se refere, em nenhum dos trabalhos dedicados aos estudos da *Zona de Desenvolvimento Iminente*, a que tivemos acesso, ao **Nível Potencial de Desenvolvimento**. Para ele, as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento; ele não fala de *nível potencial*, pois entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia. O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia (grifos da autora).

Na visão de Prestes (2010, p.173), a terminologia Zona de Desenvolvimento Iminente é a que mais se identifica com a zona *blijaichego razvitia*, porque seu atributo constitucional é o das “[...] possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência”, pois se a criança não tiver a colaboração de outra pessoa em certos momentos de sua vida, poderá não amadurecer determinadas “funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.” É a esta terminologia que nos filiamos e, a partir desse ponto, neste trabalho só utilizaremos outra no caso de citação direta.

Para Prestes (2010, p. 170), porém, o que gera ZDI não ocorre necessariamente na atividade de estudo escolar porque em outras atividades (imitação, manipulação de objetos, brincadeira) também pode surgir essa possibilidade, não limitando à relação professor/aluno, mas incluindo outras relações, de forma que a ZDI é o que a criança realiza com o auxílio do adulto, pois o que ela realiza sem a ajuda e a não mediação do adulto já se distingue como nível do desenvolvimento atual, “que não apenas revela as funções amadurecidas, mas também ‘apalpa’ as funções que estão em amadurecimento. Portanto, aquilo que a criança faz sozinha é a zona de desenvolvimento atual.”

A ativação da ZDI ocorre por meio de situações desafiadoras e, nesse caso, nos reportando à atividade escolar, temos que a elaboração de instrumentos adequados e a colaboração na situação escolar se fazem basal para que isso ocorra, porque em atmosfera de colaboração as funções que estão em condição iminente de desenvolvimento podem

transformar-se em desenvolvimento real, por meio da mediação com os pares ou com um par mais experiente, por exemplo, o professor, tendo em vista que o “nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Conforme exposto, compreendemos que a conexão entre os conceitos espontâneos, que surgem pela aprendizagem empírica, e os conceitos científicos, que se desenvolvem pelo ensino teórico e vivências cotidianas, é vista como a principal dimensão da ZDI. Segundo Holzman e Newman (2002), fica constatado pela abordagem vigotskiana que determinar o nível de desenvolvimento da criança a partir das observações do que ela pode fazer sem auxílio dos outros é considerar, então, apenas o que já está amadurecido e, contrariando essa ideia, o desenvolvimento não está circunstanciado somente ao que já se apresenta a nós, mas àquilo que ainda está por vir também. Do mesmo modo, segundo as mencionadas autoras, na abordagem aludida, a imitação não é processo meramente mecânico, porque a criança só é capaz de imitar o que está ao alcance do seu desenvolvimento, portanto, é “ferramenta de criar significados”, ao tempo em que a aprendizagem conduz o desenvolvimento em atividade volitiva e consciente, ao invés de somente espontaneamente. Para Holzman e Newman (2002), a ZDI representa a metodologia do instrumento-e-resultado e unidade sócio-histórico-cultural.

Entendemos que a aprendizagem/desenvolvimento constitui díade inseparável viabilizada “pela” ZDI que interconecta as funções psicológicas superiores, à medida que vão potencializando a capacidade de desenvolvimento de cada uma delas por meio das relações sociais que se dão em nível interpsicológico e intrapsicológico e, particularmente, pelo ensino, se disposto adequadamente, considerando o processo histórico e dialético que envolve o ser humano. Dessa maneira, a ZDI é o ponto-chave para reter o significado da atividade, propondo abordagem holística que prime pela atividade psicológica em toda sua complexidade e, para entendermos sobre significado e sentido temos que:

Significado é a forma social como a consciência retrata o mundo e o sentido é a forma individual de entendimento do mundo. O sujeito, ao participar de uma atividade coletiva, possui um motivo compartilhado pelo grupo. É a partir de um sentido do sujeito, unido a outros sentidos de outros sujeitos que se constrói o significado grupal. Caso o significado de um grupo não seja compartilhado pelo sujeito, este ficará alienado da atividade e não se expandirá. Na medida em que o desenvolvimento potencial é alcançado, torna-se, então, real, e se inicia a busca de uma outra potencialidade ainda maior, o que justifica o inacabamento do sujeito. Entende-se, dessa maneira, que a busca dessa totalidade está relacionada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, entre a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. [...] Por isso,

é relacionado o nível de desenvolvimento real no plano mais individual e no dos sentidos, e o nível de desenvolvimento potencial no plano mais coletivo e no nível do significado, pelo fato desse pressupor a interação em atividades conjuntas e cooperativas com outros sujeitos através da criatividade e do potencial individual único de cada sujeito que, embora atuando na coletividade e se constituindo a partir dela, tem características individuais próprias que o tornam único e criativo em relação à realidade (SCHETTINI, 2008, p. 46).

Sendo assim, o sujeito extrapola a condição de “ser ativo” porque além de desenvolver ações, ele é detentor de condições que o impelem à transformação do que ele já é. Daí, temos que esse sujeito realiza “atividade”, haja vista que ao transformar a si próprio, transforma também aos outros, por meio da consciência, mediado por artefatos culturais. Essas relações, além de abarcarem aspectos históricos, sociais, afetivos, culturais e biológicos possibilitam igualmente que os sujeitos envolvidos nessa interação possam desenvolver aspectos antes ignorados por eles por meio da participação conjunta gerada em diversos contextos sociais. Dito de outra maneira, na relação com o outro pode haver transformação e constituição do sujeito quando condições são organizadas com essa finalidade. É precisamente nesse sentido que o conceito de ZDI apresentado e discutido por Vigotski e seus seguidores é empregado neste trabalho: como uma zona de conflitos, mas também de confiança, em que parceiros partilham a produção do conhecimento, expandem os sentidos e compartilham significados, desenvolvendo-se na relação com o outro, por meio da ZDI mútua criada na colaboração. Nessa relação, a mediação propicia ambiente mais democrático e relações interpessoais mais igualitárias, justamente pelo fato de os cenários educacionais serem criações sociais.

A proposta da Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural sobre a qual dialogaremos a seguir está embasada justamente pelo princípio de que os seres humanos se constituem na relação com os outros.

2.2.2 Nas trilhas das gerações da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

Eu creio no poder das palavras,
na força das palavras,
creio que fazemos coisas com as palavras e,
também, que as palavras fazem coisas conosco.

Larrosa Bondía

Os trabalhos de Vigotski (1998) deram origem à Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Tasch), que também é investigada por outros autores, entre eles Leontiev (1998), Luria (1991) e Engeström (2002), os quais comungam a ideia de que por meio da atividade podemos compreender as leis da sociedade, unindo as conexões tanto da natureza

como da sociedade na busca pelas transformações que impulsionem a evolução social. Em concordância com o poema da epígrafe que inicia esta discussão, compreendemos que essas conexões têm por base a força da linguagem. Entendendo desta forma, apoiamos a pesquisa nesta teoria para discutir questões das relações ensino-atividade, formação contínua-atividade, sentido/significado, colaboração e o brincar enquanto instrumento para o desenvolvimento da criança.

Na Tashc, vinculada à perspectiva marxista, o objeto do pensamento não é externo à atividade prática, pois sujeito e objeto constituem-se como elo dialético, configurando o elemento potencial para a mudança. Na atividade, compreendemos o ser humano ontologicamente, por meio da relação dialética entre homem e sociedade, no caminho bifurcado que considera o homem enquanto ser racional, provido de consciência e que evoca o avanço da sociedade, uma vez que as mudanças por ele provocadas geram possibilidades de transformação nos variados contextos sociais.

A denominação Tasch tem como finalidade tornar visível a função do social, da historicidade e da cultura na constituição do humano e das funções psicológicas superiores. A historicidade refere-se à experiência acumulada pelas gerações anteriores e que foi desenvolvida ao longo do processo histórico. O social, por outro lado, refere-se às relações que o indivíduo tem com outros indivíduos ao longo de sua vida e em como essas relações influenciam a constituição desses indivíduos. O enfoque dado à cultura refere-se às experiências de determinado grupo de indivíduos, que são exclusivas desse grupo e não podem ser reproduzidas em nenhum outro lugar do mundo da mesma forma.

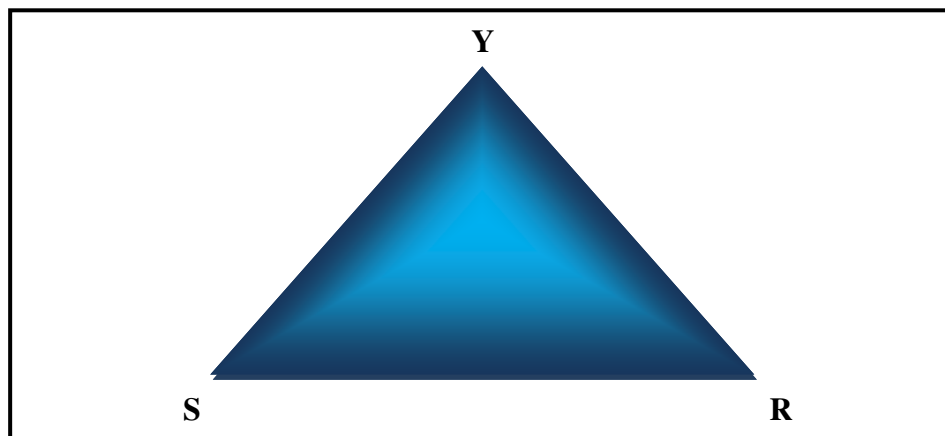
Para Vigotski (2007), a Atividade é a principal fonte que propicia o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que é por meio dela que ocorre a internalização das funções psicológicas superiores presentes no meio social, ou seja, há reconstrução interna de uma operação externa. A internalização, segundo Leontiev (2005), é o processo de constituição da estrutura mental da consciência, e as funções psicológicas superiores são aquelas desenvolvidas exclusivamente por seres humanos, sociais por sua origem, mediadas por estrutura e voluntárias e deliberadas pela forma de seu funcionamento, como, por exemplo, a atenção voluntária e a percepção de um objeto.

Vigotski (2007) explica que a internalização advém da estrutura de funcionamento das funções caracteristicamente humanas e incide da relação entre um “elo intermediário”, que designa uma relação entre esses dois elementos, isto é, entre o fator externo – o estímulo proveniente do mundo objetivo (meio) – e o fator interno – a resposta dada pelo indivíduo (organismo) – uma vez que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento

desse elo. Disso depreendemos que esse processo não acontece de maneira mecânica, pois a internalização relaciona-se com a produção da cultura humana através de conhecimentos, valores e significados abrolhados nas relações sociais em que as operações psicológicas são transformadas, e o desenvolvimento dos processos psicológicos se realiza por meio dos processos de internalização e externalização. Nesses processos, o que era externo começa a acontecer internamente, ou seja, configura-se de maneira interpessoal e se converte em um processo intrapessoal, primeiro, coletivamente, e posteriormente, no plano individual.

A representação deste elo são os signos, a linguagem e os significados compartilhados pela via sócio-histórico-cultural, que a criança utiliza para apropriar-se das funções mentais superiores e reorganizar sua estrutura mental, constituindo assim a sua consciência. Diferentemente das ferramentas materiais, que funcionam como condutores das influências sobre os objetos de atividade e que são, deste modo, ferramentas externas orientadas, as ferramentas psicológicas são internamente orientadas, transformando habilidades e competências humanas naturais em funções mentais superiores. Vigotski (2007, p. 33-34) aponta que “a manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo, através do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização”, o que está representado na figura 1 e é conhecida como a primeira geração da Teoria da Atividade:

Figura 1 - Representação gráfica da Atividade Humana segundo Vigotski



Fonte: Daniels (2003).

Na figura 1, segundo Vigotski (2007), (Y) é a mediação entre a situação problema (S) e a resposta (R), indicando que no comportamento humano abrolha uma série de dispositivos artificiais (ferramentas ou instrumentos psicológicos) dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos. Os instrumentos psicológicos são criações artificiais;

estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza. Como exemplos de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas servem a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc.

A diferença entre o instrumento psicológico e o técnico é a orientação do primeiro para a psique e o comportamento, ao passo que o segundo, que também se introduziu como elemento intermediário entre a atividade do homem e o objeto externo, orienta-se no sentido de provocar determinadas mudanças no próprio objeto. O instrumento psicológico, ao contrário, não modifica em nada o objeto: é um meio de influir em si mesmo (ou em outro) – na psique, no comportamento – mas não no objeto. É por isso que no ato instrumental reflete-se a atividade relacionada a nós mesmos e não ao objeto.

O método instrumental não estuda apenas a criança que se desenvolve, mas também aquela que se educa, fato este que qualifica como uma diferenciação crucial para a história do filhote humano. A educação não pode ser qualificada como o desenvolvimento artificial da criança. A educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. A educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude.

Disso depreendemos que a criança se constitui por meio da atividade, gerando o desenvolvimento de suas funções psíquicas e levando em conta as produções históricas humanas, que as delineiam e as socializam. Essa produção, que gera consumo, produz as necessidades humanas que são mediadas por um objeto, sua percepção ou apresentação mental. No entanto, neste processo, as emoções, vontades e desejos não são subordinados à atividade, e sim, funcionam como o “motor” que impulsiona esse movimento que gera a atividade em si. Ou seja, com base em Marx, Vigotski (2007) aponta que a Atividade revolucionária é aquela que muda e transforma as totalidades, como já afirmamos anteriormente. As mudanças materiais e históricas alcançadas pelos homens na Atividade ocasionam transformações em suas vidas, pois ao mesmo tempo em que o sujeito modifica o meio em que vive, é também modificado por ele, reafirmando o que discutimos anteriormente.

Leontiev (1998), como Luria (1991), fazia parte do grupo de Vigotski e aprofundou os estudos sobre a Atividade humana. Destarte, é necessário lembrar que Leontiev não impugna nem a mediação semiótica, nem as relações sujeito-sujeito (focos de Vigotski), mas

almeja especialmente a produção mediada por instrumentos. O autor supracitado explica a consciência assentada no significado social, sentido pessoal e conteúdo sensível. Deste modo, os significados sociais são produzidos historicamente, sendo cristalizados, visto que apresentam um grau de estabilidade elevado. O sentido pessoal é único e singular, constituindo-se por meio da interação do sujeito/conteúdo sensível (imagens, percepção). Esse devir interativo com a natureza possibilita a apropriação desta realidade, considerando as significações convencionadas socialmente para os inúmeros objetos e as experiências pessoais e subjetivas de cada sujeito, que gera um sentido que é único e intransferível, ainda que dirigido para o mesmo fenômeno. A atividade, guiada por um motivo, provocada por uma necessidade, inexoravelmente apresenta um sentido para o sujeito, visto que este está em constante interação com os significados existentes nos contextos sociais.

Para compor essa discussão sobre a produção mediada por instrumentos, Leontiev (1998) buscou também no materialismo histórico-dialético de Marx a definição de Atividade para aprofundar a discussão da complexidade da Atividade humana como “[...] princípio explicativo dos processos psicológicos superiores” e como “[...] objeto de investigação” (ASBAHR, 2005, p. 109). Para Leontiev (1978), a Atividade é marcada por “uma unidade de vida, mediada pela reflexão psíquica, cuja verdadeira função é orientar o sujeito no mundo objetivo”, o que traduz o entendimento de que a Atividade tem estrutura própria e não é independente das relações sociais. Deste modo, temos que a constituição da consciência humana é provocada pela Atividade coletiva, concreta e objetiva, que é a produção de meios de vida, utilizando a linguagem como instrumento mediacional que surgiu exatamente em função da necessidade dos seres humanos se relacionarem entre si.

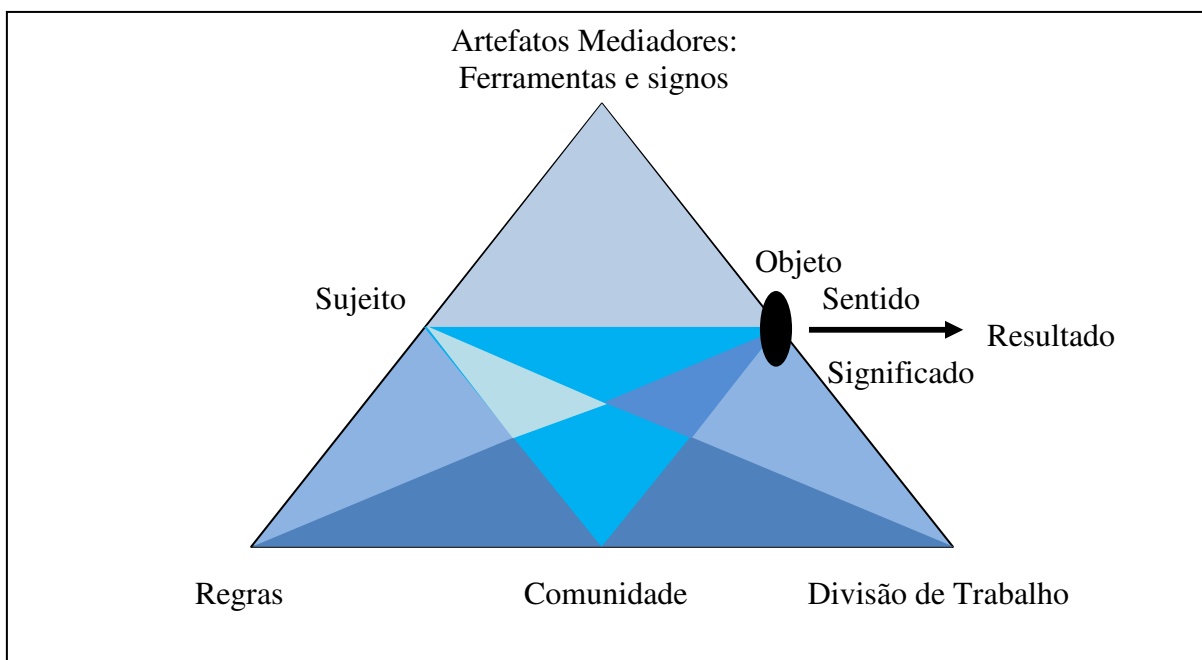
Os estudos de Leontiev (PONTECORVO, 2005) propõem que além da atividade, sejam considerados outros níveis de análise como o das ações, que são processos subordinados a um objetivo consciente. As ações, por sua vez, têm um processo operacional próprio, conferido pelas condições objetivas. Os modos de realização da ação são as operações. Essas são realizadas com a ajuda de instrumentos, que são os meios que conduzem à ação. É através dos instrumentos criados e transformados historicamente que ocorre a atividade mediada. Essa compreensão se coaduna com a ideia de Vigotski (1998) de que o homem medeia sua atividade pelo uso de instrumentos psicológicos.

Compreendemos a atividade como a forma por meio da qual os participantes definem o seu motivo, que orienta a escolha e determina o significado funcional das ações, enquanto a ação dirigida ao objetivo, especificamente, é a relação entre os meios e os fins. As operações dependem do modo como é conduzida a ação, variando de acordo com as condições

operacionais de execução, ou melhor, depende da representação que os participantes fazem de si mesmos ou vão construindo da situação em que se encontram a partir dos instrumentos de mediação dos quais dispõem.

Engeström (2002), tomando por base a abordagem vigotskiana, nomeou a função fundamental da mediação no movimento da Atividade, avançando em relação à discussão de Leontiev em referência à ação coletiva. Tendo como objetivo mostrar a estrutura coletiva da Atividade e a ação mediada por signos, apresentou a estrutura e as relações entre sistemas de Atividade e destacou a função dos contextos sociais, histórica e culturalmente entendidos, na abrangência das contradições que provocam conflitos e geram o desenvolvimento, sem desconsiderar a multiplicidade e a diversidade inerentes às Atividades humanas. Essa representação é conhecida como a segunda geração da Teoria da Atividade, como apresenta a figura 2:

Figura 2 - Representação gráfica da Atividade humana segundo Engeström



Fonte: Daniels (2003).

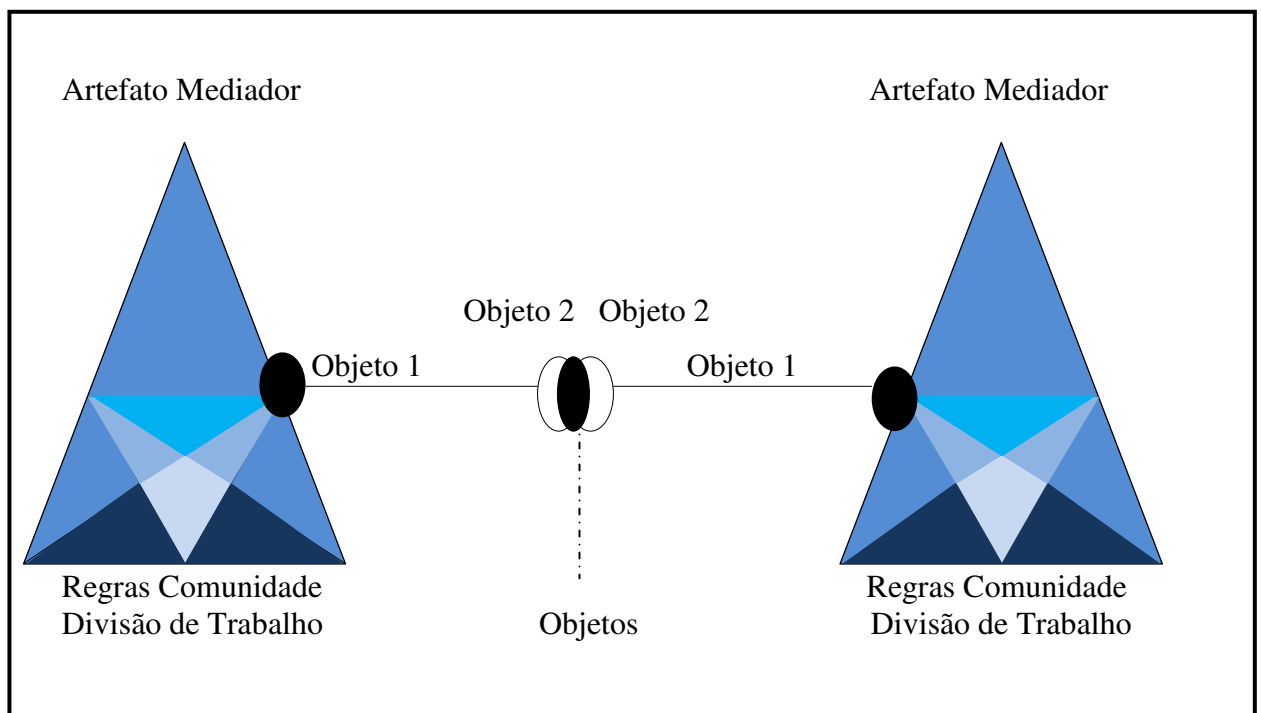
A figura 2 apresenta o modelo da Teoria da Atividade como rede de elementos que estão interrelacionados de modo coerente e interdependente, em que as ações dos sujeitos são representadas no conjunto da atividade coletiva, mediada também pela complexidade da comunidade, com suas regras e divisão do trabalho orientada para um objeto caracterizado pela ambivalência, interpretação e produção de sentido e significado. Dentro da complexa e multifacetada rede de atividade e das relações estabelecidas entre seus componentes, os

instrumentos e artefatos culturais fazem a mediação entre os sujeitos e o mundo objetivo, para o qual as ações daqueles são direcionadas; as regras fazem a mediação entre os sujeitos e a comunidade e a divisão de trabalho entre a comunidade e o objeto da atividade. Com isso verificamos de que forma a atividade se realiza e se ela funciona ou não para o grupo ou indivíduo.

Os sujeitos nessa representação gráfica são as pessoas que estão envolvidas na Atividade coletiva, que compartilham o objeto da Atividade; no caso desta pesquisa, as professoras, as crianças, a partícipe-graduanda e esta pesquisadora. Nesse sistema surgiram contradições que geraram conflitos nas relações entre os sujeitos, ao buscarem alcançar o objeto idealizado. Ao passarem por esses conflitos, os sujeitos vão se constituindo e constituindo as relações entre eles, ao mesmo tempo em que compartilham significados sobre o que estão vivendo. Na dissolução dos conflitos, Vigotski (2004) menciona que acontece o salto qualitativo e, por meio da resolução desses conflitos é atingida forma qualitativa ampliada de desenvolvimento.

O avanço nos estudos de Engeström (DANIELS, 2003) propôs a terceira geração da Teoria da Atividade, traçando a relação não somente dos elementos da atividade humana no entorno em que estão contextualizados, mas também a relação entre sistemas interativos em que são compartilhados objetos e, por meio da expansão dos sentidos, geram-se novos objetos ou conhecimentos, como representado pela figura 3.

Figura 3: Representação gráfica dos sistemas de Atividade interativos de Engeström



Fonte: Daniels (2003).

Na figura 3 apresentamos a expansão da Teoria da Atividade em que Engeström (2002) destaca o que ele denominou sistemas de atividade interativos. O autor argumenta que nessa ressignificação da Teoria da Atividade o modelo básico é expandido para incluir, no mínimo, dois sistemas de atividade interativos em que o objeto move-se de um estado inicial para um objeto coletivamente significativo, construído por um sistema de atividade e para um objeto potencialmente compartilhado ou coletivamente construído.

É necessário esclarecer que no sistema capitalista as relações não ocorrem necessariamente organizadas desta forma, pois há influência e demarcação das relações pelas práticas disseminadas pelos preceitos do referido sistema, por exemplo, a incitação ao consumismo. Considerando essa prática, entendemos que os seres humanos quando incapazes de refrear seus desejos ficam sujeitados a afetos passivos que advêm de motivos externos e, segundo Espinosa (2007), enfraquecem a mente enquanto potência de ideias adequadas e são reféns da exterioridade, sendo vitalmente instáveis. Para conhecer os efeitos que se apresentam no mundo objetivo é preciso conhecer primeiramente as causas desses efeitos e não agir somente pela imaginação, a partir do corpo afetado pelas contingências.

A essência da Atividade, no caso desta pesquisa, entre os sistemas Cmei e Centro de Formação Odilon Nunes, reside na condição do sujeito não ser meramente um sujeito ativo, mas possuidor de condições e possibilidades que favorecem a transformação de sua condição atual. Nessa perspectiva, afirma Vázquez (2007, p. 220) que a Atividade:

Opõe-se à passividade, e sua esfera é a da efetividade, não a do meramente possível. Agente é o que age, o que atua e não o que tem apenas a possibilidade ou disponibilidade de atuar ou agir. Sua atividade não é potencial, mas sim atual. Ocorre efetivamente sem que possa ser separada do ato ou conjunto de atos que a constituem. A atividade mostra, nas relações entre as partes e o todo, os traços de uma totalidade.

Nesse sentido, o sujeito não é meramente ativo, mas também dotado da capacidade para transformar as condições em que vive, transformando-se a si mesmo e o seu entorno. Essa condição é possibilitadora e criadora de estímulos provocadores de reações, que vêm orientar suas próprias ações. Essas reações, segundo Schettini (2008), não são meramente biológicas, são produzidas por meio de planejamento consciente voltada à transformação do objeto da atividade na interação mediada por instrumentos culturais.

A interação é nesse processo o vínculo que faz com que o sujeito não seja um sujeito unilateral, ou seja, ele não é sujeito simplesmente passivo, ou sujeito ativo, mas sim sujeito interativo, que se constitui na relação com outras pessoas e consigo mesmo. É nesse processo relacional de colaboração do sujeito com os outros e consigo mesmo que os conhecimentos,

papéis e funções sociais vão se internalizando, o que permite a construção do conhecimento e da consciência (SCHETTINI, 2008). Os diversos sentidos individuais se interconectam a outros, e assim, eclode o significado do grupo, que interage com outro significado, constituindo a totalidade.

Nessa visão, o “[...] significado é a forma social como a consciência retrata o mundo e o sentido é a forma individual de entendimento do mundo” (SCHETTINI, 2008, p.46). O significado refere-se ao objetivo comum ao grupo, produzido por meio da tessitura dos sentidos atribuídos pelos indivíduos, membros do grupo. Caso um dos membros do grupo não compartilhe do significado grupal, este ficará alienado da atividade e não se expandirá. Portanto, o não compartilhamento do significado do grupo pelo sujeito provoca a busca de outra potencialidade ainda maior, entendida como o inacabamento do sujeito, que está relacionada à distância entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Iminente, que se constitui na ZDI vigotskiana e, nesse processo, o sujeito transita do Nível de Desenvolvimento Real para o Nível de Desenvolvimento Iminente, ou seja, o sujeito avança de um nível a outro, na medida em que ele suplanta sua anterior capacidade de pensar e agir – aquilo que era capaz de executar sozinho – e passa a executar com a ajuda de outra pessoa e, no futuro, realizar de forma independente. Ou seja, é a mediação que faz o sujeito avançar da Zona de Desenvolvimento Real para a Zona de Desenvolvimento Iminente.

É oportuno salientar a prioridade dos processos sociais sobre os individuais, compreendida como a manifestação das funções psicológicas superiores do indivíduo nas interações com seus pares, quando o par mais experiente medeia o processo de aprendizagem do sujeito menos experiente. Essa manifestação ocorre no papel da ZDI, definida como aquela área de funcionamento psicológico em que é possível para o sujeito realizar algo, desde que conte com a colaboração de outra pessoa e, portanto, como forma de interação e de regulação que sustenta e ativa as funções que ainda não operam sozinhas, mas que necessitam de auxílio externo.

Os processos individuais estão relacionados ao nível de desenvolvimento real e dos sentidos, enquanto que os processos sociais ao nível iminente, que é mais coletivo pelo fato deste pressupor a interação em atividades conjuntas e colaborativas com outros sujeitos por meio da criatividade e do potencial individual único de cada sujeito, que embora fazendo parte do mesmo grupo e atuando na mesma coletividade, têm características próprias, que os tornam únicos e criativos em relação à totalidade (SCHETTINI, 2008).

Conforme Pontecorvo (2005), a interação social caracteriza a atividade social conjunta dos sujeitos, considerada como a principal forma de atividade externa, sensível,

prática, ou seja, a atividade que possui relação direta com o mundo objetivo e que se insere no sistema de relações da sociedade. Uma atividade é caracterizada por um motivo, ou seja, por um objeto comum ao grupo, que pode ser: a brincadeira, a aprendizagem, o planejamento, o ensino, o trabalho, o jogo etc. A ligação entre o motivo e o objeto da ação é o reflexo das relações sociais entre os membros da coletividade. Nesse sentido, é o motivo que dirige a atividade coletiva, enquanto que as ações dos indivíduos são dirigidas ao alcance de metas, por meio das condições e das ferramentas culturais que facilitam as operações e, acrescentando elementos à discussão, Schettini (2008) salienta que, na Atividade, a organização ocorre por meio das regras e divisão de trabalho, enfatizando que a participação individual no coletivo provê significância à ação, à medida que se dirige a objetivo comum, ou seja, o motivo orientador da aprendizagem.

Nesse processo social a ação do indivíduo na atividade coletiva tem uma relação social de trabalho com os outros, enquanto no animal essa relação é biológica, caracterizada pela ausência de planejamento. Por outro lado, a atividade humana é significativa, as ações são planejadas e dotadas de sentido. O homem realiza ações planejadas no desenvolvimento da atividade com a finalidade de satisfazer necessidade sua e do grupo. E as ações orientam-se para um resultado que não realiza a necessidade imediata do grupo, gerando desse modo novas necessidades. A necessidade determina o motivo da atividade humana e é também o produto das relações estabelecidas no mundo.

Nesta direção, Magalhães (2009), tomando por base teórico-metodológica a Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural, destaca como condicionante para que as transformações (instrumento e resultado) ocorram, a necessidade de o professor entender sua ação, não como escolha individual, mas social e política, e ainda seu papel na constituição de seus alunos. Dessa forma, a colaboração é utilizada como instrumento de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, como possibilitadora do conhecimento da liberdade, criatividade, alegria e beleza. Nesse contexto, vê-se a criatividade despontar como fator importante que deve ser utilizado no processo educativo como uma das formas de acompanhar as transformações. Evidenciamos, nesse processo, o professor como mediador e a sala de aula como ambiente colaborativo em que os alunos tenham liberdade de se expressar, criar, desenvolver seu raciocínio e criatividade, estabelecendo parcerias.

Optamos por articular o nosso objeto de estudo à categoria da atividade, por entendermos que seu grau de generalidade amplia a dimensão de compreensão acerca dos processos imbricados na constituição dialética dos motivos que permeiam a atividade de ensinar.

Assim, a atividade medeia as formas do agir humano, provocando contradições e transformações em movimentos recíprocos, que geram complexas necessidades no meio social. Essa reciprocidade de movimentos origina conexões entre as leis que possibilitam a completude tanto em termos de natureza, quanto de sociedade. Essa discussão está centrada no processo geral do movimento da matéria, haja vista que toda matéria está em movimento de forma singular e particular, e a partir de mediações nos processos que modificam as estruturas, provocam transformações, motivadas não apenas por motivos biológicos, mas psicossociais e históricos, promovendo o surgimento de novos conhecimentos e novas práticas sociais.

Os sentidos do brincar no ensino da Educação Infantil constituíram objeto deste trabalho, que por sua vez, indica a Atividade. Os sujeitos envolvidos nesta atividade foram as colaboradoras e as crianças. As comunidades foram os Cmeis e o Centro de Formação Odilon Nunes. As regras instituídas nesses contextos determinam a divisão de trabalho, têm relação com a função que cada sujeito desempenha e são mutáveis. As ações realizadas nesta pesquisa foram o encontro colaborativo, as sessões reflexivas e as observações colaborativas; as operações caracterizaram-se pela maneira como as ações se efetivaram, ou seja, com o aspecto sensível, concreto, com as condições e tempo histórico do contexto particular de ação que autorizaram a concretização dessas ações. No caso específico da sala de aula, o desenvolvimento das crianças ocorre por meio de sua relação com a classe e com os grupos na classe. Os instrumentos utilizados foram todos os meios, objetivos ou psicológicos, que as envolvidas na atividade tiveram à sua disposição (textos, roteiro utilizados na execução dos instrumentos) e os utilizaram pela e na linguagem, considerando o processo, para transformar o objeto da atividade em resultado.

Essa participação conjunta tem sido estudada há anos por diversos autores como Desgagné (1997), Magalhães (2007), Ferreira (2007) e Ibiapina (2007), e vem se constituído como Pesquisa Colaborativa ou Pesquisa Crítica de Colaboração (Pccol), que tem por objetivo “[...] pensar e agir conjuntamente, a fim de (re) construir conhecimento” e sobre a qual dialogaremos a seguir.

2.3 A Pesquisa Crítica de Colaboração ou “*mutatis mutandis*”

Qualquer coisa que temos
dobra de valor quando temos a oportunidade
de compartilhá-la com o próximo.

(Malebranche)

Tendo em vista o exposto, elegemos a Pesquisa Crítica de Colaboração para desenvolver este trabalho, haja vista que a concebemos como modo de pensar o conhecimento, considerando as construções sociais que pressupõem atitude reflexiva do grupo, dimensionando de maneira articulada o saber acadêmico e o saber experiencial. Destacamos ainda, a ênfase dada ao papel da mediação linguística que esta investigação contemplou por meio da linguagem em ambientes formativos sistematizados. Nesse sentido, todos nós, partícipes, tivemos igual oportunidade de explorar experiências ao analisarmos, refletirmos, criarmos e recriarmos novas possibilidades de fazer melhor aquilo que já fazemos (MEDEIROS, 2007).

As reflexões que aqui se encontram são resultantes da compreensão sobre a relevância da linguagem na relação entre os partícipes no âmbito da Pccol. Consideramos então, a importância de estabelecermos, nas nossas relações, as trocas que nos permitiram as transformações necessárias à construção de sentidos que nortearam o modo como entendemos o mundo, a nós próprias e aos outros. A linguagem, sem dúvida, foi imprescindível nesse processo, tanto para a vida pessoal quanto profissional.

Ao serem estabelecidas parcerias na Pesquisa Crítica de Colaboração, a linguagem primou por relação não de dependência, tampouco de diálogo para convencer, mas para construir algo em conjunto, possibilitando a clarificação do que fazemos, de que maneira fazemos e por qual motivo fazemos, para atuarmos de modo pensante nas ações do cotidiano, baseados em teorias e não simplesmente com base no senso comum, constituindo-se, assim, a atividade consciente. A compreensão diária apoiada no senso comum esconde e distorce as condições contraditórias da prática, e a linguagem, enquanto instrumento de materialização da prática pedagógica, deve propiciar o entendimento do conhecimento à luz das práticas sociais que criam as diferenças sociais.

Nesse sentido, Ibiapina e Ferreira (2007) salientam que os conhecimentos produzidos por meio da Pesquisa Crítica de Colaboração, bem como da reflexão crítica mudam tanto os contextos sociais micro quanto os macro, pois estimulam a superação da prática docente

enquanto repetição mecânica dos conteúdos escolares que não dão acesso ao conhecimento, tampouco à cultura humana, e não desenvolvem o aluno de maneira global.

A linguagem, na Pccol, propicia o crescimento recíproco, a mutualidade e a evolução de ambas as partes, estabelecendo as possíveis contradições entre a maneira como as pessoas se comportam e o modo como elas entendem a si mesmas e aos outros, ou seja, entendendo que o conhecimento é impregnado de ideologia. É um pensar, um caminhar diferente daquele baseado em planos conceituais pré-estabelecidos que não consideram como a pesquisa reforça ou subestima as autoridades e os interesses existentes, mantendo ou transformando as relações de poder que sustentam as divergências entre o que é tecnicamente ou socialmente necessário.

Assim, relacionamos as formas de ação reflexiva (SMYTH, 1992) da descrição (narrar, relatar as experiências vividas), da informação (expor, embasar em teorias formais e encontrar as raízes sociais das ações por meio da apresentação textual de diferentes formas de saberes), da confrontação (argumentar: questionar as próprias ações através de sustentação, refutação e negociação de posições) e da reconstrução (narrar, relatar e/ou descrever para reorganizar a ação através de narrativas, relatos e regulação de comportamento) aos domínios sociais de comunicação, confrontando prática e teoria, tendo em vista a emancipação pela possibilidade real de escolha ao confrontar sua opinião com a opinião do outro. Essas ações reflexivas embasaram as discussões no grupo, de modo que no descrever refletimos sobre o que fazemos, no informar refletimos sobre que fundamentações teóricas embasam nossas ações, no confrontar refletimos sobre como nos tornamos o que somos e no reconstruir, como podemos agir de maneira diferente, se necessário.

Sendo assim, no processo de colaboração gerado na Pccol, a linguagem foi instrumento de fomento à dialogicidade perpetrada pelo diálogo. Acerca de diálogo¹² Freire (2005, p. 90) nos aponta que:

[...] esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, blabláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. Se, pelo contrário, enfatiza-se ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra converte-se em *ativismo*. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. [...] Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Por isto, o diálogo é

¹² Forma de interação verbal que inclui toda e qualquer comunicação, independente do seu tipo (BAKHTIN, 2002).

uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Percebemos, portanto, que para lidar com as transformações é necessário estabelecer condições favoráveis à expressão criativa, de modo a alcançar respostas reflexivas, originais e mais adequadas aos desafios impostos pela sociedade globalizada em que vivemos. Nesse sentido, é imprescindível considerar a afetividade enquanto elemento que influencia nos processos criativos e, conseqüentemente, no desenvolvimento como um todo.

Nos contextos colaborativos em que a criação é compartilhada, a demanda emocional é elevada em função do envolvimento dos partícipes, o que traz à tona as contradições do cotidiano desses contextos, remetendo-os a ser analisados à luz da dialética, ao tempo em que se criam Zonas de Desenvolvimento Iminente, conceito vigotskiano que, como já afirmamos, defende a interação com os outros como forma de expandir experiências, levando-nos para além do nível de desenvolvimento em que nos encontramos. Existe inter-relação entre afetividade e cognição, criando oportunidades de transformação tanto nos indivíduos, quanto nos contextos em que estão inseridos (comunidades escolares, científicas, artísticas, familiares). Não é somente o empenho intelectual; ao contrário, é atividade da mente na qual as emoções podem transformar os participantes e o próprio trabalho pode tornar-se interessante e encorajador (MORAN; JOHN-STEINER, 2003).

Nos contextos colaborativos é imprescindível ressaltar que a divisão emocional do trabalho interfere de maneira significativa na criatividade e desenvolvimento humano, considerando que a colaboração pode produzir tanto convergências quanto divergências, levando-se em conta as diferenças de valores, ideias, convicções e crenças.

Quando nos referimos especificamente ao contexto escolar, é indispensável que enquanto partícipes tenhamos voz considerada em igual grau de importância, e que esta se articule a valores e objetivos compartilhados, havendo flexibilização de papéis e compartilhamento de tarefas nestas interações. Entendemos que o diálogo estabelecido na escola deve manifestar as tensões e conflitos das relações, para que as negociações se deem em nível crítico, que possibilite o crescimento do ambiente colaborativo.

Tomando por base a Pccol, enfatizamos os seguintes princípios no desenvolvimento deste trabalho: a relação dialética entre teoria e prática e a dupla função do pesquisador, que consiste tanto em prover ambientes formativos para os partícipes, como também proporcionar condições para o desenvolvimento da pesquisa em si.

No que tange à relação dialética entre teoria e prática, ressaltamos, inicialmente, o pensamento de Kincheloe e McLaren (2006) que afirmam não existir nada de simples na construção social do olhar interpretativo nas pesquisas qualitativas, entendendo a construção da consciência como contraditória e resultante da variedade de forças ideologicamente opostas, forças estas que devem ser analisadas à luz da criticidade, envolvendo as interações entre pesquisa, sujeitos e as estruturas sócio-históricas com o intuito de revelar as contradições que a cultura dominante concebe como naturais e invioláveis.

Na escola, essa contradição revela-se, entre tantas outras, na tentativa da escola em marginalizar a cultura e o conhecimento espontâneo da criança. Indo de encontro a esse tipo de postura, a Pccol, segundo Magalhães (2009), é propiciadora de movimentos dialéticos contrários a relações opressivas de qualquer natureza e em direção a relações mais igualitárias e democráticas, questionando as posições de desigualdade e exclusão. Sendo assim, o enfoque não é apenas no micro contexto da sala de aula, mas no macro contexto social em que o professor situe seu agir historicamente, compreendendo o significado de sua *práxis* para a transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos.

Entendemos, então, que a Pccol proporciona o cotejamento entre as inúmeras possibilidades do pensar manifestado sob diversas formas e vozes, que refletem a inquestionabilidade da relação dialética entre teoria e prática. Tendo em vista essa relação, de acordo com Ibiapina (2007), as múltiplas interpretações refletem a diversidade e a complexidade da profissão docente, bem como as possibilidades de os pesquisadores, conjuntamente com os professores, solucionarem de maneira colaborativa os conflitos que se apresentam no cotidiano, clarificando as ideologias mascaradas nas relações estabelecidas no contexto escolar e questionando as estruturas materiais de trabalho e os limites impostos à prática.

Na própria apresentação da relação teoria e prática, Ferreira (2007) menciona que há contradição, no momento em que primeiro é posicionada a teoria e depois a prática, indicando que o pensamento precede a ação, quando na realidade o pensamento é resultado da ação mental, biossocial e psicocultural.

Ao propormos trabalhar com a Pccol, consideramos igualmente relevante para este trabalho o princípio da dupla função do pesquisador que, segundo Desgagné (1997), organiza a pesquisa de forma a atender também as necessidades formativas do professor no contexto de suas ações e da prática, movimentando-se tanto no mundo da pesquisa quanto no da prática para compreender o que apoia o seu agir. Ferreira (2007) acrescenta que a nossa função enquanto pesquisador não é apenas de esclarecimento e conhecimento, mas de revelação e

reconhecimento das competências para a leitura do mundo, da integração entre teoria e prática, que propicie práticas educativas e benéficas ao desenvolvimento afetivo, teórico e profissional.

Nesta pesquisa, o princípio da dupla função do pesquisador oportuniza aos professores desenvolverem-se como produtores de conhecimentos, bem como cria espaços de desenvolvimento para ambos, pesquisadores e docentes. Assim, segundo Ibiapina (2007), é estabelecida uma rede de negociações, objetivando a transformação das práticas docentes para produzir saberes que atendam tanto as necessidades da academia quanto da escola. O professor, então, deixa de ser simples objeto, compartilhando com o pesquisador a tarefa de transformar as práticas, a escola e a sociedade.

A utilização da Pccol, procurando alternativas às pesquisas convencionais, buscou proporcionar a todos nós, partícipes, maneiras de lidar com os dilemas, de modo que fossem encaminhadas ações que conduzissem a transformações. Segundo Magalhães (2007), ao invés da tradicional relação hierárquica de poder entre os colaboradores, são evocadas as contribuições de cada participante de forma diferenciada e multifacetada, haja vista que os mesmos se diferenciam quanto ao tempo disponível, domínio, interesse e objetivos em participar e quanto a questões teórico-metodológicas de pesquisa do processo reflexivo-crítico. Integramos a isso o fato de que as nossas intervenções são formas embasadas em prescrições, mas em questionamentos que visaram criar possibilidades para a reflexão crítica, por meio do diálogo organizado de maneira argumentativa, promovendo apropriação de novas organizações discursivas.

A investigação colaborativa firma-se como caminho inovador, principalmente no campo da educação, trabalhando com situações-problema nas quais a produção do conhecimento exerce papel fundamental para a transformação dos envolvidos e do contexto em que esta pesquisa se insere, possibilitando que diferentes formas de aprender sejam acessíveis a todos os partícipes. Por esses motivos é que reiteramos o propósito da utilização deste tipo de pesquisa e, na figura 4, apresentamos a ilustração que sintetiza a estrutura teórico-metodológica desta pesquisa:

Figura 4: Síntese da estrutura teórico-metodológica da pesquisa



Fonte: Dados obtidos a partir de estudos de Kopnin (1972), Vigotski (2007), Leontiev (1998), Magalhães (2007), entre outros.

A seguir, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos que foram utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa: o encontro colaborativo, a sessão reflexiva e a observação colaborativa.

2.3.1 Procedimentos metodológicos: campo fértil para o agir

Você não sabe
 O quanto eu caminhei
 Pra chegar até aqui
 Percorri milhas e milhas
 Antes de dormir
 Eu nem cochilei
 Os mais belos montes
 Escalei
 Nas noites escuras
 De frio chorei [...]
 A vida ensina
 E o tempo traz o tom
 Pra nascer uma canção
 Com a fé do dia a dia
 Encontro a solução
 Encontro a solução...

(Cidade Negra)

Na trajetória que delineou esta pesquisa foram muitas as reflexões realizadas na busca dos instrumentos que dessem conta da investigação dos fenômenos que este trabalho visa analisar, buscando valorizar o que, por diversas vezes, é silenciado e invisível aos nossos olhos. Para desenvolver esta pesquisa optamos por instrumentos que possibilitassem a todos os partícipes a oportunidade de colocarem suas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros partícipes e ao seu próprio discurso. Para possibilitar a produção dos dados realizamos um encontro colaborativo, seis sessões reflexivas e três observações colaborativas (uma para cada professora-partícipe). Todos os quadros que apresentam os roteiros para a discussão das temáticas tratadas neste trabalho são encontrados nos apêndices e foram elaborados com base nas ações reflexivas de Smyth (1992), com exceção dos dois roteiros utilizados no encontro colaborativo que elaboramos com base nos objetivos propostos nesta pesquisa. A seguir trataremos sobre os procedimentos desta pesquisa: o encontro colaborativo, as sessões reflexivas e a observação colaborativa.

a) O encontro colaborativo

No encontro colaborativo realizado no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, no dia 29/04/2011, das 15h às 18h, compartilhamos com o grupo envolvido na pesquisa os objetivos e a questão de pesquisa, com a finalidade de torná-la social e coletiva. Na acolhida desse encontro, utilizamos imagem de um trem de ferro para provocar “viagem imaginária.” Dessa maneira, apresentamos o referencial teórico-metodológico, apontamos as especificidades inerentes a projetos dessa natureza, explicitamos que procedimentos seriam

utilizados no decorrer desta investigação e provocamos diálogo que investigasse acerca das necessidades formativas do grupo, sensibilizando os colaboradores para a produção de conhecimentos e processo de formação contínua.

Ressaltamos que nesse encontro foram acordadas as datas, locais e horários para a execução dos demais procedimentos metodológicos. Ficou combinado que todos os encontros aconteceriam no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, sempre as quintas, dia de horário pedagógico das professoras, no turno da tarde. Foi acertado que teríamos seis sessões reflexivas e uma observação colaborativa na sala de aula de cada partícipe. Os temas das sessões reflexivas foram planejados considerando as necessidades formativas das partícipes e foram distribuídos respectivamente, da seguinte forma: colaboração (1ª sessão), sentido/significado (2ª sessão), atividade (3ª e 4ª sessão) e o brincar (5ª e 6ª sessão).

A escolha das partícipes foi momento ímpar em que alguns convites foram declinados por circunstâncias diversas, e outros poucos aceitos. A aceitação implicou em abraçar toda a beleza e complexidade que cingiu essa experiência, constituindo relação interativa e colaborativa entre os envolvidos neste estudo, que possibilitou a produção de informações que nos permitiram organizar o perfil das partícipes da pesquisa. No quadro 1 apresentamos o grupo de estudo composto por professoras, graduanda e pesquisadora, destacando os codinomes, a formação, o espaço em que atuam, o tempo total de docência e o tempo de docência na educação infantil.

Quadro 1 - Perfil profissional das partícipes da pesquisa

PARTÍCIPIES	FORMAÇÃO	TEMPO TOTAL DE DOCÊNCIA	TEMPO DE DOCÊNCIA ED. INFANTIL
PIPA	Graduada em Pedagogia – Especialização em Docência Superior	06 anos	06 anos
BOLA	Normal Superior	06 anos	06 anos
BONECA	Graduada em Pedagogia	08 anos	08 anos
BAMBOLÊ¹³	Graduanda em Pedagogia	Ainda não atua	Ainda não atua
AMARELINHA	Graduada em Pedagogia- Mestranda em Educação	13 anos	06 anos

Fonte: Informações obtidas por meio de roteiro utilizado no encontro colaborativo.

¹³ A partícipe Bambolê é graduanda em Pedagogia pela UFPI, participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e do Núcleo FORMAR, por meio do qual se engajou nesta pesquisa.

Os codinomes, cuja finalidade era preservar a identidade das partícipes, assegurando o anonimato, foram inspirados em nomes de brinquedos e brincadeira. No encerramento do encontro colaborativo exibimos em *slides* um texto adaptado de “O Pequeno Príncipe” e, em seguida, realizamos “Tempestade de Ideias” para fazer analogia entre o texto e a colaboração, tema que seria explorado no encontro seguinte, por meio de um questionário (em apêndice) entregue antecipadamente e que enfocava questões referentes ao “cativar”, às funções dos afetos, emoções e linguagem no nosso desenvolvimento, das necessidades e da capacidade de criação do ser humano. Nesta oportunidade discutimos e organizamos as atribuições das partícipes como consta no quadro 2.

Quadro 2 - Atribuições das partícipes

PROFESSORAS	GRADUANDA	PESQUISADORA
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Participar ativamente das sessões reflexivas e das observações colaborativas. ❖ Ler com antecedência os textos a serem discutidos nas sessões reflexivas. ❖ Colaborar com os pares no compartilhamento dos significados e expansão dos sentidos durante as sessões reflexivas. ❖ Divulgar os resultados do estudo em parceria com a pesquisadora ❖ Autorizar e solicitar a autorização dos pais para a filmagem da aula. ❖ Colaborar para o diagnóstico dos conhecimentos prévios. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Filmar as observações colaborativas. ❖ Auxiliar na transcrição dos dados da pesquisa. ❖ Colaborar para o diagnóstico dos conhecimentos prévios. ❖ Participar ativamente das sessões reflexivas e das observações colaborativas. ❖ Ler com antecedência os textos a serem discutidos nas sessões reflexivas. ❖ Colaborar com os pares no compartilhamento dos significados e expansão dos sentidos durante as sessões reflexivas. ❖ Divulgar os resultados do estudo em parceria com a pesquisadora. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mediar as discussões durante a execução dos procedimentos. ❖ Fazer o diagnóstico dos conhecimentos prévios. ❖ Selecionar e providenciar os textos para o estudo sobre os eixos temáticos. ❖ Planejar as atividades a serem desenvolvidas. ❖ Audiogravar as sessões reflexivas. ❖ Redigir relatórios sobre os resultados da pesquisa e socializar com as partícipes. ❖ Transcrever os dados da pesquisa. ❖ Divulgar os resultados dos estudos individualmente ou em parceria com as partícipes.

Fonte: Informações obtidas por meio de discussão no encontro colaborativo.

A discussão foi bastante produtiva a ponto de, em alguns momentos, surgir o desejo de prolongá-la e aprofundá-la, porém o tempo disponível não era suficiente. Então ficou combinado que, no início da primeira sessão reflexiva, dialogaríamos mais sobre o conceito “consciência”, abordado na última pergunta do questionário sobre texto adaptado de “O Pequeno Príncipe”, além de elas terem se comprometido a responder a entrevista e ler o texto base do encontro seguinte. Esta atividade foi determinante para a participação das colaboradoras neste trabalho, pois manifestaram empolgação em participar da pesquisa e

interesse pelos temas a serem abordados. São encontrados no apêndice B os quadros 8 e 9 com as questões norteadoras deste encontro. A seguir, dialogaremos sobre as sessões reflexivas.

b) As sessões reflexivas

As sessões reflexivas caracterizaram-se como organização discursiva (espaço de vivências e convivências) e visaram propiciar contextos para a formação do educador, provocando reflexões sobre suas práticas e sobre a formação das crianças, para que seja estabelecida uma relação indivisível entre teoria e prática, oportunizando aos partícipes experimentar outros papéis na interação com o grupo e partilhando pontos de vista tanto diferentes quanto semelhantes. Para a operacionalização do exercício reflexivo nessas sessões, tomamos por base as ações da ordem do descrever, do informar, do confrontar e do reconstruir, conforme destaca Smyth (1992), e já mencionado anteriormente, para compreender como se processavam as ações das professoras, permitindo a indagação e interpretação acerca da realidade.

Nesse contexto, as sessões reflexivas foram caracterizadas pela relação dialógica em que ocupávamos o lugar circunstancial de par mais experiente no que se refere à condução da pesquisa, negociando com os partícipes as necessidades formativas do grupo, propiciando a criação de espaços de reflexão crítica, discutindo e contrastando sentidos e significados enunciados.

Nas sessões reflexivas, as relações inter e intrapessoais ocorridas, especialmente, por meio da linguagem verbal, foram indispensáveis para o desenvolvimento do processo, oferecendo a base para o compartilhamento de significados e a negociação de sentido, gerando possibilidades de reflexão crítica e processos colaborativos e utilizando dispositivos mediacionais como, por exemplo, textos que se relacionavam às necessidades formativas das professoras. Dessa forma, como afirmam Ferreira e Ibiapina (2003, p. 76), “[...] no contexto de colaboração, as compreensões são trazidas para discussão e interpretadas pelo grupo de participantes com a intenção de desvelar as condições contraditórias distorcidas pelo senso comum.”

Como assegura Magalhães (2007), a sessão reflexiva permite a análise dos valores, dos motivos e das razões em agir, analisando as representações acerca da cognição das crianças e dos saberes que objetivam construir e os que estão sendo, de fato, edificados e a que interesses servem. Neste sentido, propusemos este instrumento visando possibilitar a criação de ambiente para discussão, em que todos os partícipes pudessem questionar e

expandir seus conhecimentos acerca das temáticas relacionadas às necessidades formativas do grupo, favorecendo o inter e o autodesenvolvimento profissional. Sendo assim, objetivávamos ao mesmo tempo a formação, a produção de dados da pesquisa e de nova cultura profissional que primasse pela produção de valores, atitudes e saberes impulsionadores da emancipação profissional. Convém ressaltar que essas sessões foram audiogravadas e transcritas e, em seguida, selecionados episódios destas transcrições para serem analisados. As análises foram fidedignamente transcritas e as partícipes tiveram acesso aos enunciados produzidos por elas, para possíveis modificações de seus discursos.

Primeira sessão reflexiva: dialogando sobre colaboração

A **primeira sessão reflexiva**, com o tema colaboração, foi realizada no dia 05/05/2011, no local e horário previstos, tendo como objetivos compreender o significado de colaboração, conhecer as características da colaboração, identificar quando ocorre e quando não ocorre colaboração e discutir sobre os diversos tipos de interação. A acolhida desta sessão foi realizada por meio da música “Caminhos do Coração”, de Gonzaguinha, cujo enfoque de maior interesse para esta pesquisa reside no fato de a mensagem da música realçar a necessidade que temos de nos relacionar com os “outros”, suscitando, nesta oportunidade, o diálogo sobre a colaboração de maneira provocativa. Em seguida, refletimos sobre como se constitui a “consciência” e como cognição e afetividade mediadas pelos significados aumentam ou diminuem a potência de agir. Partimos, então, para a discussão do texto “Colaborar na pesquisa e na formação: como agir?” (IBIAPINA, 2009), entregue previamente às colaboradoras, utilizando o roteiro de perguntas pautadas nas ações reflexivas (informar, descrever, confrontar e reconstruir) de Smyth (1992), como assim será em todas as outras sessões. No quadro 10, no apêndice B, seguem as questões utilizadas para discutir o texto citado.

Depois, exibimos *slides* por meio dos quais discutimos os pontos mais marcantes da Pccol. A exibição desses *slides* encerrou com a seguinte citação de Paulo Freire (2005, p. 71): “Na verdade, não há eu que se constitua sem um não-eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona.” Na discussão que se seguiu, as partícipes estabeleceram a relação entre a referida citação, a música da abertura do encontro e o texto discutido. Nesta sessão estávamos em número de quatro, pois a professora Bola esteve ausente em função de estar grávida e,

naquele momento, sentia muitos enjoos. Mantivemos contato com a mesma para entregar o material a ser utilizado na próxima sessão, quando destinamos um breve momento para colocá-la a par do que havia acontecido nesta sessão, mesmo tendo consciência da diferença que há entre “estar presente” e “ouvir relatos”, já que os enunciados de uma determinada interação jamais se repetirão da mesma maneira.

No encerramento desta sessão reflexiva pedimos de volta o questionário que as partícipes levaram para responder. Somente uma partícipe-professora nos devolveu e a outra pediu mais tempo para concluir. Em seguida, distribuímos os documentos para serem entregues às diretoras, cujo teor informava sobre as datas, locais e horários dos nossos encontros, bem como agradecia pelo pronto atendimento em liberar as professoras para participarem da pesquisa. Posteriormente, encaminhamos as tarefas a serem realizadas e discutidas no encontro seguinte. Algumas destas tarefas foram pensadas no ato de planejar, outras foram surgindo no decorrer deste encontro.

Sendo assim, para a próxima sessão reflexiva ficou combinado que as partícipes fariam a leitura de um texto que tratava sobre sentido/significado, destacariam no texto adaptado de “O Pequeno príncipe” palavras que se relacionassem com a colaboração, informariam sobre quais são as funções psicológicas superiores, discutiriam sobre a diferença entre mudança e transformação e sobre os tipos de consciência. Ficamos felizes com o resultado desta sessão porque percebemos que a discussão foi bastante provocativa e as partícipes expuseram seus pontos de vista.

Segunda sessão reflexiva: dialogando sobre sentido/significado

A **segunda sessão reflexiva** estava prevista para ser realizada no dia 19/05/2011, mas somente aconteceu no dia 26/05/2011, pois duas das partícipes adoeceram, tornando inviável a realização da sessão. O tema desta sessão foi sentido/significado e tínhamos como objetivos compreender a relação entre sentido e significado, diferenciar fala egocêntrica de fala interior e de fala exterior, diferenciar apropriação de internalização, discutir sobre a função da zona de desenvolvimento iminente no processo de elaboração dos conhecimentos. Na acolhida, utilizamos um texto do gênero “piada” para mobilizar os conhecimentos acerca de sentido e significado, depois dialogamos sobre as proposições das tarefas que tinham sido enviadas na última sessão e, em seguida, discutimos o texto “A abordagem Histórico-Cultural de Lev Vigotski”, de Carvalho e Ibiapina (2009), norteadas pelas questões apresentadas no quadro 11, apêndice B.

Após a discussão do texto, exibimos *slides* e discutimos o seu conteúdo, que tratava de sentido e significado e suas relações com o pessoal e o social. Finalizamos esta sessão fazendo o levantamento dos conhecimentos prévios e perguntamos às partícipes o que sabiam acerca de Atividade.

Terceira e quarta sessões reflexivas: dialogando sobre Atividade

A **terceira sessão reflexiva** ocorreu no dia 02/06/2011 e teve como tema a “Teoria da Atividade”, objetivando compreender o significado de Atividade, compartilhar os sentidos acerca de Atividade e relacionar consciência e atividade. Nesta sessão, também não estavam presentes todas as partícipes, pois Boneca não pôde se fazer presente em função da necessidade de estar no Cmei por conta do retorno às atividades escolares após o fim da greve. A referida partícipe comunicou-nos com antecedência a ausência, justificando-se e lamentando por não estar presente. Na abertura dos trabalhos exibimos a imagem de uma colmeia para provocarmos a discussão sobre Atividade e fizemos o seguinte questionamento: “Existe relação entre o que aparece na imagem e atividade? Por quê?” A estratégia provocou eficientemente as professoras e a discussão fluiu, trazendo à tona concordâncias e discordâncias acerca do questionamento.

Os textos entregues com antecedência e discutidos nesta sessão foram: “A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural – Breve Histórico”, “Componentes da Atividade” e “Teoria Crítica e Formação Docente”, de autoria de Schettini (2008), por meio do roteiro de perguntas contido no quadro 12, apêndice B.

A discussão sobre o tema “Atividade” teve momentos de altos e baixos no que diz respeito à evolução da reflexão, variando ora com momentos em que ficou perceptível que os conhecimentos discutidos impactavam as partícipes, ora com momentos em que era possível perceber que não “alcançavam” o que estava sendo discutido. Relembramos às partícipes sobre a negociação acerca do compromisso em realizar as leituras indicadas e as mesmas reafirmaram o compromisso em realizá-las. Para finalizar esta sessão, exibimos *slides* apresentando os aspectos fundamentais da Teoria da Atividade e, em seguida, possibilitamos, por meio de áudio, que as partícipes ouvissem o que tinham verbalizado na sessão anterior sobre atividade e comparassem com o que pensavam acerca disso depois de ler o texto e discuti-lo no grupo, retomando a discussão sobre consciência e relacionando-a com Atividade. Depois reexibimos *os slides* da colmeia, comparando o trabalho das abelhas e o trabalho humano, acrescentando e discutindo a seguinte citação:

[...] o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho (MARX, 1852; 1988, p. 211-212).

A **quarta sessão reflexiva**, também com o tema Atividade, ocorreu em 16/06/2011 e, novamente, Boneca não pôde estar presente em função de ter que estar no Cmei para se reunir com a diretora e representantes do Sindserm, a fim de discutir questões referentes à reposição dos dias letivos em que os professores estiveram em greve. Toda a programação prevista no planejamento desta sessão foi cumprida e a discussão fluiu, porém percebemos que, na maioria das sessões, muitas das perguntas relativas ao confrontar provocaram respostas vagas ou quando não, o silêncio era a resposta. Esperamos ter condições de, na análise de dados, desnudarmos essas “vaguidões” e silêncios.

Traçamos os seguintes objetivos para essa sessão: conhecer as contribuições de Vigotski, Leontiev e Engeström sobre a Atividade humana, compreender como o indivíduo se constitui na Atividade coletiva prática, na relação com o mundo e com os outros indivíduos e relacionar Atividade social e desenvolvimento. Na abertura exibimos o vídeo “O poder das palavras” e questionamos sobre qual a relação entre a palavra, a atividade humana e a dialética. Em seguida, discutimos no capítulo da fundamentação teórica os tópicos que tratam da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, Atividade para Vigotski, Atividade para Leontiev, Atividade nas discussões de Engeström da dissertação “A mediação no Ensino-Aprendizagem de inglês para crianças: o papel do lúdico”, de Dellova (2009), que enfoca a Teoria da Atividade. A discussão deu-se por meio de questionamentos apresentados no quadro 13, apêndice B.

Finalizamos essa sessão com uma provocação intencionando acionar os conhecimentos prévios das professoras acerca do brincar e, por isso, indagamos sobre o que a brincadeira provoca na vida da criança, e sobre qual a relação dela com o desenvolvimento.

Quinta e sexta sessões reflexivas: dialogando sobre o brincar

A **quinta sessão reflexiva** teve como tema o brincar e estava prevista para ser realizada no dia 30/06/2011. Porém, somente foi realizada no dia 07/07/2011 por impossibilidade de Bola e Pipa participarem. Na data em que foi realizada estavam presentes

todas as partícipes. A participação de Bola deixou a desejar, pois a mesma não havia lido o texto e nem assistido o filme que havia sido indicado.

Nessa sessão objetivamos discutir a relação entre a brincadeira de papéis sociais e o desenvolvimento psíquico da criança, diferenciar “motivos compreendidos” de “motivos eficientes” na atividade humana e entender o desenvolvimento infantil como um processo dual, ou seja, que abarca afetividade e cognição. Na abertura, cantamos a música “Metamorfose Ambulante”, de Raul Seixas e iniciamos a discussão questionando sobre a relação entre os temas debatidos durante as sessões anteriores e a referida música, que tocou, em particular, a partícipe-graduanda, segundo seu próprio relato, que descreveremos detalhadamente mais adiante.

No intento de alcançar os objetivos traçados para essa sessão, dialogamos sobre o texto “O desenvolvimento infantil e a importância da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento psíquico da criança a partir dos estudos de Elkonin e Leontiev”, de Arioli (2007) e sobre o filme “O Segredo”, por meio do roteiro de perguntas apresentado no quadro 14, apêndice B.

Em seguida apresentamos e discutimos o plano de trabalho da observação colaborativa para, depois, marcarmos as datas das realizações das mesmas. As observações foram remarcadas várias vezes para ajustarem-se à rotina das professoras e do CMEI. A data da 6ª sessão reflexiva ficou em aberto devido à dificuldade das professoras encontrarem tempo disponível nas suas agendas, porque à medida que se aproximava o fim do semestre iam ficando mais atarefadas.

Após muita negociação, a **sexta sessão reflexiva** foi realizada em 18/07/2011 e também teve como tema o brincar, objetivando compreender a função da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança e discutir a gênese da brincadeira. Na abertura utilizamos a música “Imaginação”, de Lu Chamusca e, por meio dela, desenvolvemos uma performance com as partícipes. Em seguida dialogamos sobre o texto “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, de Vigotski (2007), a partir do roteiro de perguntas apresentado no quadro 15, apêndice B.

Todas as partícipes estiveram presentes nessa sessão e verbalizaram ter tido mais dificuldade na leitura recomendada. Encerramos a sessão apreciando em *slides* a mensagem “Quando me amei de verdade”, de Charles Chaplin e as partícipes mostraram-se ávidas pelo encontro para a socialização dos dados produzidos nesta pesquisa. A seguir, trataremos sobre as observações colaborativas.

c) As observações colaborativas

Escolhemos a observação colaborativa como um dos procedimentos de desenvolvimento desta pesquisa por acreditar no seu potencial transformador, visto que desencadeia o diálogo entre pares, promovendo a elaboração e reconstrução de teorias e práticas, pelo olhar do outro, *vis-à-vis*, destituindo a sala de aula da condição de espaço privado. Como esse instrumento se volta para a ação e não para o sujeito, há uma democratização nos papéis que viabiliza a dialogicidade, permitindo uma reflexão multifacetada. Sendo assim, o ambiente sala de aula contingenciou a partilha das variadas situações, desde os avanços até os problemas, dilemas e conflitos.

A observação colaborativa oportunizou, embora com papéis distintos, envolver e corresponsabilizar todos os partícipes em todo o processo e no desenvolvimento da experiência, também alicerçados nas ações reflexivas descritas por Smyth (1992), sobre as quais já explanamos anteriormente (informar, descrever, confrontar e reconstruir). Para que a observação fluísse foi necessário que desenvolvêssemos com as professoras um espírito de abertura e interesse para esmaecer e eliminar todo e qualquer motivo de ansiedade, medo ou insegurança, intento no qual logramos êxito, esclarecendo que:

[...] Instrumental importante na vida do ensinar do educador é o ver (observação), o escutar e o falar. Assim como, para estar vivo, não basta o coração batendo, para ver não basta estar de olhos abertos. Observar, olhar o outro e a si próprio, significa estar atento, buscando o significado do desejo, acompanhar o ritmo do outro, buscando sintonia com este. A observação faz parte da aprendizagem do olhar, que é uma ação altamente movimentada e reflexiva. Ver é buscar, tentar compreender, ler desejos. Através do seu olhar, o educador também lança seus desejos para o outro. Para escutar, não basta, também, só ter ouvidos. Escutar envolve receber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese, identificar-se com sua hipótese, para a compreensão de seu desejo. Para falar, não basta ter boca, é necessário ter um desejo para comunicar, pois todo desejo pede, busca comunicação com o outro (FREIRE, 1992, p. 11).

Segundo Ibiapina (2008, p. 90), a observação colaborativa “[...] é um procedimento que faz articulação entre ensino e pesquisa, teoria e prática, bem como possibilita o pensar com os professores em formação sobre a prática pedagógica no próprio contexto de aula”, valorizando a participação, a colaboração e a reflexão crítica. São necessárias, segundo a autora supracitada, algumas regras para a observação colaborativa, tais como: definição dos objetivos da observação, seleção do local e grupo a ser observado, definindo quem, o que observar e por quanto tempo, legitimação da presença junto ao grupo, informando sobre a sistematização dos dados e negociando o tipo de observação (descritiva, que se limita a espaço imediato da observação e analisa os dados de maneira avaliativa ou reflexiva, que

interpreta o resultado com o auxílio do próprio observado), conquista da confiança dos pares, estabelecendo relações amigáveis, planejamento da metodologia do registro dos dados, observação e registro de notas de campo durante um determinado tempo, reflexão sobre os dados e elaboração de um relatório analítico sobre os elementos obtidos.

Para Paiva (2002), os ciclos da observação colaborativa são apresentados em três fases, quais sejam: a pré-intervenção, a intervenção e a pós-intervenção. Para nós, essas terminologias são mais adequadas se assim definidas: pré-observação, observação e pós-observação, visto que a Pccol não se propõe a intervir no ambiente observado, mas sim instigar os partícipes a refletirem sobre suas práticas. Sendo assim, é dessa forma que nos reportaremos a cada uma dessas fases daqui por diante. Na pré-observação, nos reunimos, pesquisadora e partícipe-graduanda, com as demais partícipes, para negociar os objetivos, os conteúdos e os procedimentos a serem adotados durante a observação, informando que era necessário também recebermos no início da observação o plano referente àquela aula. Explicitamos às partícipes que tínhamos estabelecido para a observação os seguintes objetivos: possibilitar a conexão entre o fazer do cotidiano escolar e a teoria que embasa a ação; comparar o planejado e o concretamente realizado, analisando o grau de coerência entre o que diz e o que faz e refletir sobre a realidade da sala de aula, do contexto institucional e social em sua totalidade.

A segunda fase, ou seja, a observação, teve lugar na sala de aula durante a execução da aula, a qual foi filmada para posterior transcrição dos dados. Na terceira fase, dialogamos sobre o que aconteceu durante a aula, discutindo sobre as intenções e realizações, na tentativa de identificar quais são os pontos susceptíveis de serem alterados. A professora, nesta fase, foi encorajada a partilhar as suas impressões da aula, a inferir relações causais entre as suas ações e as consequências para o processo de desenvolvimento da criança, objetivando alcançar o papel ativo e crítico do seu próprio ensino.

Apresentamos, no quadro 16, apêndice B, as etapas das ações de reflexão desenvolvidas no contexto das observações colaborativas, tendo os registros das aulas observados como ponto de partida. Foi realizada uma observação em cada sala de aula, com duração de cinco horas, incluindo observação e pós-observação. Duas observações aconteceram no turno da manhã e uma no turno da tarde, sempre acompanhadas e filmadas pela partícipe-graduanda. A seguir apresentamos o plano de análise dos dados.

2.3.2 A produção dos dados: desnudando a realidade

De você sei quase nada
 Pra onde vai ou porque veio
 Nem mesmo sei
 Qual é a parte da tua estrada
 No meu caminho
 Será um atalho
 Ou um desvio
 Um rio raso
 Um passo em falso
 Um prato fundo
 Pra toda fome
 Que há no mundo

Zeca Baleiro

No poema desta epígrafe estão refletidas as emoções e desejos presentes no momento em que começamos a execução desta pesquisa, quando ansiávamos por saber o que estaria reservado nas trilhas desse percurso, que se apresentava como um desafio. Todas nós experienciamos momentos múltiplos e esperamos que essa reflexão que ora pretendemos realizar exprima a diversidade constituída por nós, seja como atalho, desvio, rio raso, passo em falso ou prato fundo, nos locupletando como indivíduos indivisos que, sendo muitos, somos exclusivamente únicos. Assim, entendemos este trabalho como uma tomada de posição diante da realidade natural, social e humana, que se configura com a constatação de uma realidade que provoca o ser humano à luta para se tornar sujeito da história e produtor de seu próprio destino.

Procurando caminhos para organizar a análise da produção de dados desta pesquisa, almejamos dar visibilidade a episódios¹⁴ de encontros e desencontros, de dúvidas e constatações, de conhecimentos e reconhecimentos, que exigem constante exercício de transgressão de discursos hierarquizados, que nos libertem de certos mitos internalizados, que alimentam a ilusão da magia de se formar convenientemente os profissionais da educação. Na visão de Bakhtin (2000) os discursos hierarquizados se relacionam à palavra autoritária (a palavra do pai, dos adultos, dos professores, política, moral, religiosa, etc) que não carece de convencimento interior para a consciência, visto que ela é maculada pelo viés da autoridade; assim, demanda de nós a assimilação e o reconhecimento.

¹⁴ Episódios têm relação com aquilo que, na visão bakhtiniana, corresponde a espaços de construção e movimento em que tudo se implica mutuamente, de maneira que os elementos em ação interferem uns sobre os outros e, no lugar das coisas acabadas, surge o todo inacabado, em construção permanente e resultante do movimento interativo da própria diversidade (MACHADO, 2010, p. 204).

A potência do argumento dessa palavra está atrelada ao peso/valor edificado no passado hierárquico, que a ampara e fortalece, como afirma Vigotski (2007, p. 67) ao defender que “[...] formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados [...] dadas as suas origens remotas [...] tornaram-se mecanizados.” Assim, é cabal afirmar que no discurso residem abundantes vozes sociais, que polemizam entre si, se completam e respondem umas às outras, já que o conglomerado de esferas da atividade humana está relacionado ao emprego da língua.

Destarte, não discutimos a formação e nem a produção dos sentidos do brincar das professoras, apartados do ambiente escolar e das experiências cotidianas, pois acreditamos que é necessário considerar as práticas assentadas em suas relações de trabalho, no movimento de suas historicidades, o que facilita a compreensão do olhar que fazem de si mesmas. Este olhar é sempre possibilitado pelo outro, que ajuda na ressignificação de suas próprias experiências, consentindo na ampliação da visão que fazem de si mesmas como sujeitos que formam e se formam nas relações de alteridade. Corroborando com essa concepção, Vigotski (2007, p. 68), ao tratar da questão do método de pesquisa, afirma que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” e, assim, ele defende que o estudo histórico, social e cultural do ser humano é fundamental para se chegar à essência dos fenômenos.

A singularidade humana é constituída por processo dinâmico, dialógico, pelas relações vividas, pelas vozes de muitos outros com quem compartilhamos nossas experiências, sob a influência do tempo e do espaço em que vivemos. A constituição da educação não difere à do ser, ela é uma produção humana e, por este motivo, está sujeita também à temporalidade e ao movimento da história. O jeito de ser, de pensar e de agir de cada educadora compõe-se, desse modo, nas suas inquietudes, nas interações, nas desestabilizações, na heterogeneidade das situações, em sua trajetória de vida e de trabalho. Consideramos, assim, que a relação entre nós e os fatos é sempre mediada pelo outro, ou seja, podemos questionar sobre os papéis que os parceiros dessa trajetória representam no processo formativo de si próprios, como também o papel que ele próprio representa na formação de seus parceiros.

Bakhtin (2000) e Vigotski (2007), na matriz histórico-cultural fundam compreensões adjacentes sobre a constituição dos sujeitos. No que tange ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Vigotski (2007) afirma que o pensamento é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal dessa mediação. Já a interação verbal, como fenômeno

social, segundo Bakhtin (2000), constitui a verdadeira substância da língua por meio da enunciação e/ou do diálogo. A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, esse pode ser substituído pelo representante médio (ou padrão) do grupo social ao qual pertence o locutor. E o diálogo, por sua vez, institui uma das formas mais importantes da interação verbal, mas podemos compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não exclusivamente como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas como toda comunicação verbal, independente de seu tipo.

Dessa forma, Bakhtin (2000, p. 124) enfatiza que a língua existe e avança “historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” Em decorrência disto, na perspectiva bakhtiniana, a ordem metodológica para o estudo da língua considera todas as interações verbais relacionadas às condições reais em que se objetivam, bem como as variadas enunciações. Sendo assim, essa dinâmica está marcada pela multiplicidade de vozes, a polifonia, e também pela multiplicidade de temas, a polissemia. A dinâmica em que circulam os temas abrolhados nas interações evoca a ideia de que os nossos dizeres são, na verdade, dizeres alheios que já nos constituem. Dessa maneira, a singularidade do indivíduo vai se constituindo nas transformações do plano intersubjetivo, na relação entre as pessoas e num plano intrassubjetivo, em condições concretas de produção, estabelecendo, assim, as significações.

Segundo Bakhtin (2000, p. 128), tema é o “[...] sentido da enunciação completa” em sua amplitude concreta, histórica e não é assentado somente nas formas linguísticas que o compõe (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas também por elementos não verbais da conjuntura em que se apresenta, instituindo a essencialidade para a compreensão da enunciação.

Como significação, Bakhtin (2000, p. 129) entende que “[...] são os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. [...] são abstratos: fundados sobre uma convenção, eles não têm existência concreta independente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável, da enunciação.” O autor supracitado afirma que o “tema é irreduzível à análise” e a significação, ao contrário, pode ser analisada “em um conjunto de significações que a compõe”. Sendo assim, para a reflexão sobre os discursos das partícipes na produção dos dados desta pesquisa, elegemos como fonte basilar o arcabouço científico bakhtiniano, considerando as seguintes significações: interação verbal

(objeto teórico), tema e significação (dispositivos teóricos), para analisarmos os episódios que selecionamos como representativos do que nos propusemos a investigar.

O processo de interação instaurado neste grupo de pesquisa possibilitou conhecer as experiências acerca do brincar na atividade de ensinar na Educação Infantil vividas no cotidiano das colaboradoras. A constante revisão das audiogravações das sessões reflexivas e das observações colaborativas permitiu-nos refletir sobre os enunciados emitidos, de modo que pudéssemos analisar e interpretar as informações de forma mais fidedigna, evitando a interferência de preconceitos ou de expectativas criadas em relação ao que pensávamos ver e ouvir, ou seja, interposições do modo particular desta pesquisadora compreender a realidade.

Os enunciados produzidos durante a execução deste trabalho foram organizados em ajuste com a necessidade de investigação do problema de pesquisa e em convergência com os objetivos propostos pelo estudo. Para proceder à análise tomamos por base a unidade temática, analítica e interpretativa apresentada no quadro 3:

Quadro 3 - Unidade temática, analítica e interpretativa

UNIDADE TEMÁTICA, ANALÍTICA E INTERPRETATIVA			
EIXOS TEMÁTICOS	PERSPECTIVAS	DISPOSITIVOS ANALÍTICOS	DISPOSITIVOS INTERPRETATIVOS
PROSPECÇÕES FORMATIVAS NA PRODUÇÃO DOS SENTIDOS DO BRINCAR	ACADÊMICA	O brincar como processo de transmissão de conhecimento	Proporcionar o domínio do conteúdo da disciplina
	TÉCNICA	O brincar como treinamento de habilidades	Aquisição de princípios e práticas decorrentes da investigação
	PRÁTICA	O brincar pelos outros e com os outros	Aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática
	REFLEXÃO NA PRÁTICA PARA RECONSTRUÇÃO SOCIAL	O brincar e a formação para a mudança de conceitos	Desenvolvimento de capacidades de refletir criticamente sobre a prática, de atitudes de busca, trabalho solidário, iniciativa (compromisso político)
PROSPECÇÕES FORMATIVAS DE ENSINO	PROCESSO-PRODUTO	O ensino condutista-mecânico	Relações que se estabelecem entre o comportamento observável do professor quando ensina e o rendimento acadêmico da criança
	MEDIACIONAL	O ensino cognitivista	Contexto natural e mutante que enfatiza o professor com sua capacidade de interpretar e compreender a realidade ou a variável criança, considerada como ativa processadora de informação.
	VOLITIVACIONAL¹⁵	O ensino como atividade	Apropriação e internalização dos conhecimentos científicos, produzindo novas necessidades e tendo como meta o desenvolvimento da personalidade como um todo e de seus potenciais criativos.
PROSPECÇÕES FORMATIVAS POTENCIAIS DO BRINCAR	ASSIMILAÇÃO E ACOMODAÇÃO	O brincar como ferramenta de aquisição da leitura e da escrita	A atividade lúdica constitui-se em expressão e condição para desenvolvimento infantil, já que quando as crianças jogam assimilam e adquirem novos conhecimentos.
	FENÔMENO CULTURAL	O brincar como conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos culturais	A brincadeira configura-se como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem
	DESENVOLVIMENTO CONATIVO	O brincar como atividade	O brincar é a atividade principal da criança que impulsiona a passagem de um nível de desenvolvimento para outro nível de desenvolvimento expandido.

Fonte: Quadro de referência para a análise, elaborado pela pesquisadora com base em Eidt e Duarte (1995), Pérez Gómez (1998), Piaget (1971; 1973), Borba (2006), Rubinstein (1977), Espinosa (2007).

¹⁵ Perspectiva em que a atuação humana está relacionada à vontade pela qual o ser se determina às suas realizações, elaborada com base em Espinosa (2007), Rubinstein (1977), Eidt e Duarte (1995).

Os eixos temáticos desta pesquisa surgiram da apreciação e crítica delineada pelos enunciados apresentados nos contextos do encontro colaborativo, das sessões reflexivas e observações colaborativas. Entendemos que essa forma de organização torna a interpretação e análise dos dados mais clara e inteligível. Adiante trataremos sobre os eixos temáticos que perpassam esta pesquisa: prospecções formativas na produção dos sentidos do brincar, prospecções formativas de ensino e prospecções formativas potenciais do brincar.

3 FORMAÇÃO DOCENTE, ENSINO, BRINCAR: DIZERES JÁ PROFERIDOS

Do lugar que ocupo hoje
Descosturo as certezas pedagógicas para
Arriscar nas incertezas volitivas da momentaneidade.
Viver e agir na incerteza torna-se experiência básica
Para costurar a vida com outros fios da
meada.

(Grasiela Coelho)

Este trabalho nos propiciou a oportunidade de ressignificar, por meio da produção bibliográfica e da colaboração com as partícipes, determinadas certezas que tínhamos para, a partir dessas ressignificações, avançar em conhecimento. Uma dessas certezas estava relacionada à associação da brincadeira ao princípio do prazer. O objetivo geral deste capítulo é discutir o arcabouço da literatura que sustenta a compreensão dos seguintes temas: a formação, o ensino, a atividade de ensinar e o brincar, discutidos nessa ordem, a seguir. Nesta seção nos fundamentamos em Ferreira (2003), Saviani (2004), Silva (2002), Gauthier *et al.* (1998), Mello (2000), Pérez Gómez (1998), Alarcão (2004), Mizukami (2002), Liberali (2006; 2008), Monteiro (2000) e Oliveira-Formosinho (2005), Libâneo (1994), Pimenta (2002), Piaget (1973), Asbhar (2005), Vigotski (2001), Wallon (1979), Espinosa (2007), entre outros.

Discutimos as perspectivas para a formação de professores e a reflexividade neste processo, apontando as condições históricas em que a educação se desenvolveu e as múltiplas vivências, tempos e espaços nos quais é forjado o ser/tornar-se professor. Em seguida dialogamos sobre ensino, discorrendo sobre as perspectivas de ensino e a atividade de ensinar, considerando que o processo de ensino não se modifica a partir de imposições, e sim, por meio de processo que relaciona pensamento, linguagem e aprendizagem, em cujo processo se liga os fatores sócio-histórico-culturais. Logo após, discutimos sobre as perspectivas acerca do brincar e o brincar como desenvolvimento conativo, compreendendo que as brincadeiras representam a possibilidade de a criança desenvolver-se, conhecer-se e atuar no mundo que a rodeia. A seguir dialogaremos sobre a formação docente.

3.1 Dialogando sobre formação docente

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...

Mário Quintana

A formação de professores constitui elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as linhas propostas pelas reformas educacionais. Estas, por sua vez, devem estar adaptadas à realidade presente na sociedade em que se inserem. No Brasil, porém, nem sempre se respeitou essa vinculação da escola à sociedade. O ponto de partida para a reflexão nesta pesquisa é a relação entre a formação contínua¹⁶, a Atividade de Ensinar e o brincar, apoiando as discussões nos pontos de vista de estudiosos que buscam situar as políticas públicas dirigidas à educação, sob a perspectiva de lê-las dentro de uma ótica em que as mesmas representam a mudança necessária a qual a educação deve vivenciar, ressaltando que a transformação esperada se traduz nos resultados da mudança proposta em toda a conjuntura formativa do professor, tanto inicial como contínua. Retomemos, então, à história da educação e da formação de professores no nosso país para melhor compreendermos esse processo.

Segundo Ferreira (2003), a história da Educação no Brasil inicia-se em 1599 com a criação do governo geral e a vinda dos jesuítas, que criaram as escolas de primeiras letras, instalaram colégios destinados à formação dos Sacerdotes para a obra missionária e colégios que preparavam os filhos da classe dominante para estudos superiores nas universidades europeias. Em 1759, houve a expulsão dos jesuítas através do decreto do marquês de Pombal, e durante o império a ênfase foi dada ao ensino técnico e superior, ocorrendo a instrução elementar segundo os interesses pessoais e políticos do imperador. Com a independência, começou a serem divulgadas as ideias liberais, a luta pelo ensino universal e, a partir de 1930, inicia-se a consolidação de uma estrutura básica de ensino (primária, média e superior).

Para Ferreira (2003), as condições históricas em que a educação se desenvolveu fizeram com que a formação de professores fosse relegada a segundo plano. De acordo com a referida autora, essa formação inicia-se com a criação das escolas normais no final do século XIX, as quais se destinavam à formação de professores para o antigo ensino primário, constituindo-se de disciplinas de cultura geral e pedagógica, não havendo à época

¹⁶ Esclarecemos que, ao longo deste trabalho, quando nos referimos à formação pós-inicial aparecerão as expressões continuada e contínua, e adiante faremos a diferenciação entre uma e outra.

preocupação com a formação de professores para o ensino secundário. Com a criação das faculdades, já no período republicano, foram instituídas duas modalidades de formação: o bacharelado e a licenciatura, tomando-se como parâmetro para essa última as Escolas Normais, em que predominava a formação com o domínio de conteúdos específicos de uma determinada área e um complemento de conhecimentos pedagógicos que lhes permitissem exercer o magistério. Com base no Decreto Lei nº 1.190/39 de quatro de abril de 1939, surgem, então, as licenciaturas estruturadas no esquema 3+1¹⁷, em que os alunos cursavam as disciplinas referentes às várias áreas do conhecimento e acrescentavam mais um ano de formação pedagógica, o que lhes concedia o direito de ensinar nos diferentes graus de ensino

Com a proposição do artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, o Conselho Federal de Educação regulamentou os cursos das universidades estabelecendo os currículos mínimos e a duração dos cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Porém, segundo Ferreira (2003), ficou evidenciado que, ainda que os fatos mostrassem a necessidade de pensar uma formação mais adequada à demanda social, prevaleceu o modelo de formação geral pincelada de uma formação pedagógica. Com o golpe de estado de 1964, a formação do professor passou a ser fundamentada nos princípios da produtividade e da racionalidade técnica, propondo a qualificação do professor para o exercício do magistério, inclusive em nível de pós-graduação. A esse respeito, Ferreira (2003, p. 38) destaca que:

[...] ao mesmo tempo em que o Estado controlava política e ideologicamente a educação, possibilitava, contraditoriamente, o exercício da crítica social e política tanto do regime político em vigência no país, como também, do próprio capitalismo, graças à pesquisa desenvolvida na universidade e programas de pós-graduação. [...] Nessa perspectiva, desencadeou-se um processo organizativo, constituindo-se o Comitê Pró-Formação (1980-83); Comissão Nacional pela Formação dos Educadores (1983/89); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope, 1990). [...] princípios que orientam a proposta de formação de professores [...] sólida formação teórica [...] unidade entre teoria e prática [...] gestão democrática [...] compromisso social e ético [...] trabalho coletivo e interdisciplinar [...] articulação entre formação inicial e formação continuada.

¹⁷ Os cursos de Licenciatura surgiram no Brasil na década de 30, nas antigas Faculdades de Filosofia. A partir do Decreto-Lei nº 1.190 de 4/4/1939, segundo Bissolli da Silva (1999), tais faculdades passam a contar com um curso de Pedagogia, com duração de três anos, que formava o Bacharel em Pedagogia, e um curso de Didática, com duração de um ano, que, quando cursado por bacharéis, fornecia o título de licenciado, permitindo aos alunos dele egressos o exercício do magistério nas redes de ensino. Esse modelo de formação do professor, em que disciplinas de conteúdo são justapostas às disciplinas de natureza pedagógica, ficou conhecido como esquema 3 + 1, que perdurou até a década de 90, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96.

Para Saviani (2004, p. 21), a definição do século XX brasileiro é feita do ponto de vista da história da escola pública, e se estende de 1890 aos dias atuais, correspondendo à etapa da escola pública propriamente dita. Pedagogicamente, o ideário escolanovista, de tradição humanista, incorpora-se na educação e na formação de professores no Brasil, influenciado pelos conhecimentos da Psicologia e demais ciências. Utilizando o método intuitivo, a escola coloca-se como espaço para experimentar os modernos avanços da pedagogia, inspirada na filosofia positivista, caracterizando-se como espaço prioritário para a força de trabalho feminina. Segundo o autor em questão, no Manifesto dos Pioneiros (1932), verificamos um momento de relevância pedagógica, pois tivemos pela primeira vez a expressão dos interesses educacionais nacionais, aproximando-se da ideia de “um sistema educacional, isto é, da organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas no âmbito de um determinado país” (SAVIANI, 2004, p. 33).

Segundo Silva (2002), o desenvolvimento do Curso de Pedagogia no Brasil pode ser considerado como uma história de busca de afirmação de identidade, em que são reconhecidos três períodos distintos. O primeiro período (1932 a 1972) é denominado período das regulamentações, por concentrar as etapas em que se processaram a organização e reorganizações do curso em conformidade com a legislação então fixada (no qual teve sua identidade questionada). O segundo período da história do Curso de Pedagogia (1973 a 1977) é denominado período das indicações, por representar o conjunto de encaminhamentos de autoria do então conselheiro Valnir Chagas ao Conselho Federal de Educação, visando à reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil (no qual teve sua identidade projetada). O terceiro período (1978 a 1999) foi denominado período das propostas, por indicar a documentação gerada no processo de revisão da formação da educação (no qual teve sua identidade em discussão).

De acordo com Gauthier *et al.* (1998), a formação deve ser longa e sistemática e as universidades devem possibilitar aos futuros profissionais a aquisição de uma personalidade no plano profissional, ou seja, maneira socializada de ser, de pensar e de agir (o profissionalismo). São destacados pelo menos dois problemas, que se manifestam com relação à utilização dos resultados das pesquisas nos programas de formação. O primeiro é que um programa de formação não é resultado de procedimento científico, mas de um processo deliberativo e político, portanto, elaborar programa de formação implica a projeção de certo número de valores a ser privilegiado e esses devem ser discutidos pelos agentes envolvidos diretamente no processo. Em segundo lugar, há diferença entre a pesquisa sobre o ensino e a

sua utilização nos programas de formação. É imprescindível que os resultados ganhem formato por meio do qual possam ser integrados à formação.

Discutir o *lócus* de formação de professores é também discutir, sobremaneira, o cotidiano humano como indica Ibiapina e Ferreira (2007) ao afirmarem que, enquanto processo, a formação é permanente e inicia com as vivências, por meio da observação das experiências com as quais se depara vai constituindo o conceito de ser professor. Porém, na visão das autoras, somente a imagem construída a partir de modelos de docência é escassa para o exercício da profissão, em função da complexidade da função docente e do conceito de docência como profissão.

Disso depreendemos que a ideia de que a constituição do professor é delineada somente por meio de cursos de formação inicial, continuada e contínua é simplista. Os processos formativos vão para além porque internalizamos no nosso cotidiano a imagem de professor que consideramos adequada, e essa aprendizagem ocorre pelas múltiplas vivências, pelos múltiplos tempos e espaços nos quais somos forjados e socializamos o ofício que desempenhamos, apesar de, como afirmam as autoras supracitadas, somente essas experiências não serem suficientes para abarcar o complexo enredamento de constituição do tornar-se professor.

No que diz respeito à formação inicial, compreendemos que ela compõe estratégia mais ampla de profissionalização do professor, absolutamente necessária para desenvolver políticas de melhoria da educação, o que requer do professor a apropriação do conhecimento pedagógico e do conteúdo a ser ensinado, produzindo nos alunos a capacidade de aprender. Segundo Mello (2000), ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si próprio, promove a aprendizagem que não domina, constitui significados ou a autonomia que não teve a oportunidade de construir.

A autora supracitada salienta que a formação inicial de professores constitui o ponto nevrálgico a partir do qual é possível reverter a qualidade da educação como um todo e que, ao tocá-la, seria mais fácil provocar uma reação do sistema como um todo, gerando um efeito em cascata, um círculo virtuoso de efeitos mais duradouros, levando em conta os princípios pedagógicos estabelecidos nas normas curriculares nacionais: a interdisciplinaridade, a transversalidade, a integração de áreas em projetos de ensino, promovendo permanente construção de significados dos conhecimentos com referência à sua aplicação, pertinência a situações reais e relevância para a vida pessoal e social.

Apesar desta constatação, Braga (2000) afirma que a proposição de suplantar na formação dos docentes e em suas práticas a tradição escolar, ainda não impetrou um sucesso

que signifique a superação da representação jesuítica de magistério, através da qual se verifica um indivíduo possuidor de uma memória da cultura universal plausível de ser identificada por meio da expressão verbal, com ênfase para a oral, destacando que no fazer pedagógico cotidiano as correntes pedagógicas não se apresentam de forma pura e organizada como frequentemente aponta a literatura pedagógica. O educando não é considerado em suas possibilidades de interação com o mundo e de (re) construção de significações neste mundo, a partir de seus significados, reconstruindo outras significações.

Empreendendo a busca rumo à formação contínua, Candau (1996) destaca três teses: 1) o *locus* da formação a ser contemplado é a própria escola; 2) todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente; 3) para apropriado desenvolvimento da formação continuada é necessário considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, pois as necessidades e problemas dos professores em fase inicial são diferentes dos problemas daqueles que têm mais tempo de experiência e dos que estão no final da carreira, sendo assim, não se pode propiciar situações de formação padronizadas e homogêneas. Adiante abordaremos sobre as perspectivas para a formação docente.

a) Perspectivas para a formação docente

Entendemos que a formação de professores deve contemplar a função social da escola e de seus agentes educativos, qual seja favorecer acesso ao conhecimento de forma adequada, gerando possibilidades para o desenvolvimento das potencialidades afetivo/cognitivas dos educandos, por meio da aprendizagem contextualizada que oportunize aos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. Nesse sentido, Pérez Gómez (1998) traça diferenciadas perspectivas ideológicas dominantes no discurso teórico e no desenvolvimento prático da função docente e da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, definindo quatro perspectivas básicas: acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social, e elencando as características de cada uma delas, como explicado no quadro 4.

Quadro 4 - Perspectivas do desenvolvimento da formação docente

PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	
ACADÊMICA	Proporcionar o domínio do conteúdo da disciplina
TÉCNICA	Aquisição de princípios e práticas decorrentes da investigação
PRÁTICA	Aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática
REFLEXÃO NA PRÁTICA PARA RECONSTRUÇÃO SOCIAL	Desenvolvimento de: capacidades de refletir criticamente sobre a prática, de atitudes de busca, crítica, trabalho solidário, iniciativa (compromisso político)

Fonte: adaptado de ISHIHARA, Cristiane Akemi; DINIZ, Maria Ignez de Souza Vieira - VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - Universidade Estadual Paulista (Unesp, 2005).

Com base nessas perspectivas analisamos a relação entre a formação contínua e a produção dos sentidos do brincar na atividade de ensinar na Educação Infantil, evocando os princípios escolhidos para desenvolver esta pesquisa, quais sejam, a relação dialética entre teoria e prática e a dupla função do pesquisador (formar/pesquisar).

Na perspectiva acadêmica, como o foco da formação é voltado para o domínio do conteúdo da disciplina e, portanto, o ensino visa o processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura acumulada, ao passo em que o professor caracteriza-se por ser um especialista numa ou várias áreas. Na perspectiva técnica, o ensino visa o treinamento de habilidades e o professor é um técnico. Na perspectiva prática o ensino, fomento para o desenvolvimento natural, é atividade complexa, singular, imprevisível e conflituosa que demanda opções éticas e políticas, sendo o professor o artesão, artista ou profissional clínico. Na perspectiva da reflexão na prática para a reconstrução social o ensino é atividade crítica, prática social impregnada de opções de caráter ético que provoca mudanças conceituais e o professor é profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana.

No cenário de discussão da formação, até pouco tempo atrás a Educação Infantil era pouco discutida e bem pouco reconhecida. A partir da promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu os direitos das crianças à educação nas creches e pré-escolas, é que passou a ocupar lugar nas discussões políticas e educacionais, levando em consideração a formação da educadora como condição *sine qua non* para a melhoria dessa etapa da educação básica. A formação inicial (pré-serviço) e a etapa posterior, formação contínua ou continuada (em serviço) passaram a ter relevância no cenário das políticas públicas educacionais.

Monteiro e Oliveira-Formosinho (2000) afirmam que o desenvolvimento da professora da educação infantil, assim como dos demais, ocorre durante toda a vida e engloba as dimensões do ser, do agir, do sentir e do crescer, e não se caracteriza como movimento linear, pois se articula com variados contextos sistêmicos que os professores vão vivenciando ao longo de suas experiências. Faz-se necessário desenvolver a formação a partir das necessidades de suas práticas concretas e das interações com seus pares, tendo como *lócus* a escola. Por outro lado, o reconhecimento de uma profissão requer valorização quanto à remuneração, à carga horária de trabalho, o plano de carreira, direitos trabalhistas e até as terminologias utilizadas para denominar o profissional. A esse respeito, Bonetti (2006) afirma que a terminologia utilizada para designar os profissionais da educação (educador, professor de educação infantil e técnico de educação infantil), constitui-se como objeto de preocupação dos estudiosos da área, problemática atenuada com a LDB 9394/96, que instituiu a função docente para toda a educação básica, acolhendo assim, a uma exigência do movimento docente e dos profissionais da área da educação infantil, que solicitavam a designação de professor tanto para o profissional da creche como para o da pré-escola.

No que tange particularmente à formação das educadoras de infância¹⁸, Formosinho (2005) destaca que é processo profissional longo, complexo e de ciclo de vida que orienta e monitoriza, podendo a sua constante análise e transformação servir tanto a inovação quanto a tradição. A autora acrescenta ainda que aquilo que a professora vivencia enquanto aluno nas séries iniciais, constitui-se como primeira fase de aprendizagem do que é ser professora. O ensino secundário é considerado a segunda fase dessa aprendizagem e, caso a primeira etapa tenha características holísticas e integradoras, a segunda etapa poderá converter-se em corte experiencial. Por fim, na terceira e quarta etapas, o papel da professora é desempenhado em contextos de formação acadêmica e nos estágios, esse último considerado estruturante de qualquer modelo de formação profissional, visto constituir-se numa instância importante da relação entre a comunidade acadêmica e a comunidade profissional.

Segundo Campos (2002), as reformas educacionais da década de 1990, no Brasil, trouxeram as instituições de educação infantil para o âmbito de ação da educação, enquanto campo legal, burocrático, institucional e ideológico. Em decorrência disso, surgiram divergências sobre o modelo pedagógico a ser adotado nas creches e pré-escolas, que constituem atualmente a primeira etapa da educação básica. Essa divergência, de acordo com Campos (2002), bifurca-se em tendência escolarizante e não escolarizante. A dimensão da

¹⁸ Terminologia utilizada pela autora em questão para se referir aos professores da Educação infantil.

formação aparece agregada a esta divisão: no campo dos profissionais do bem-estar social é enfatizada a valorização dos leigos em serviço, ao mesmo tempo em que há denúncia sobre a qualidade da formação recebida pelas professoras diplomadas pelo sistema educacional; por outro lado, em defesa da tendência escolarizante, a concepção de formação é baseada na profissionalidade que requer integração de saberes, de funções e integração com pais e comunidade.

De acordo com Alarcão (2004), a sociedade atual, caracterizando-se enquanto sociedade de formação, de comunicação, de conhecimento e de aprendizagem, exige modelo de formação no qual educar e ensinar sejam processos colaborativos, interativos e reflexivos para pensar, agir e avaliar a ação docente. Isso implica em conceber a ideia de formação autogerida que enfatize o sujeito que aprende, com vistas a criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem, estimulando a autoconfiança na capacidade para aprender. Sobre a reflexividade, Alarcão (2003, p.40) aponta que:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nessa conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Para Mizukami (2002), o princípio básico do ensino reflexivo respeita as crenças, valores e suposições que a professora tem sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, levando em consideração que isso constitui a razão da sua prática. A reflexão gera oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essas práticas, possibilitando o exame de validade dessas para a obtenção de metas estabelecidas, articulando suas próprias compreensões e reconhecendo-as em seu desenvolvimento profissional. A seguir trataremos sobre a reflexividade no processo de formação docente.

b) A reflexividade no processo de formação docente

Liberali (2008, p. 32), ao tratar da formação da educadora enfoca três tipos de reflexão: técnica, prática e crítica. A reflexão técnica preocupa-se em encontrar “nas descobertas científicas, em estudos, seminários, conferências, etc., respostas para seus problemas do dia a dia”. Sendo assim, a professora é tida como simples técnica que aplica teorias e técnicas a problemas experimentais. Na reflexão prática são feitas discussões sobre situações pedagógicas, marcadas fundamentalmente pelas narrativas de fatos ocorridos nas

aulas, estabelecendo pouca correlação com o contexto educacional em termos amplos, o que faz com que não sejam criadas bases para compreensão histórica desses fatos. No que tange à reflexão crítica, Liberali (2008) destaca que o interesse central é resolver as contradições dos dois outros tipos de reflexão, em direção a uma maior autonomia e emancipação para os praticantes, implicando a transformação da ação em transformação social. É esse tipo de reflexão que a autora defende como base para a formação crítica de educadoras, tanto inicial como contínua. Quanto à opção pela expressão “contínua”, à qual também defendemos, e não “continuada”, Liberali (2006) esclarece que é necessário esclarecer o porquê da opção por contínua, visto que na Linguística Aplicada não há como desconsiderar a relevância das escolhas lexicais para a produção do sentido. Comumente, a expressão mais empregada para se reportar à formação de educadores tem sido formação continuada. Porém, a preferência pelo participípio passado, distinguido pela desinência – ada, constitui uma relação de educação como uma ação acabada. A opção por contínua em oposição à continuada robustece a idéia de expansão em oposição ao encerramento da formação.

Nesse contexto, a formação contínua assume papel que transcende o ensino que pretende mera atualização científica, pedagógica e didática, e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza. Clarificamos que optamos por utilizar no título desta pesquisa a denominação “formação contínua” por nos filiarmos a esta perspectiva, porém temos clareza de que não é este o tipo de formação desenvolvida no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, ao qual nos reportamos neste trabalho, porque nele são desenvolvidas formações pontuais a cada semestre.

Segundo Imbernón (2005), é essencial formar o professor na mudança e para a mudança, por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para a verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto. Portanto, a formação docente deveria basear-se em estabelecer estratégia de pensamento, de percepção, de estímulos e centrar-se na tomada de decisões para processar, sintetizar e comunicar a informação. A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara. Por outro lado, deveria envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações.

Formação e ensino são linhas-mestras de ação da escola, e o professor que tem a intenção de atuar satisfatoriamente não pode desconsiderar o aspecto híbrido que conecta

essas duas atividades ao processo ensino-aprendizagem, que traz em seu bojo a presença marcante tanto de uma atividade quanto da outra. O binômio formação/ensino é o suporte estrutural para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a atividade de formação empresta um significativo suporte para a atividade de ensinar, gerando mais confiabilidade e estabilidade na consecução das ações e operações, advindas dos motivos forjados na coletividade social.

Assim, as atividades de formação e ensino são processos e produtos por meio dos quais relacionamos o pensar e o agir, num profícuo e constante diálogo entre pensamento, linguagem e ação, que não excluem as contradições e os conflitos, ao contrário, buscam através deles alcançar conhecimentos mais elevados, no sentido de promover intervenção na realidade, com a possibilidade de adaptação e transformação dos contextos sociais. Adiante dialogaremos acerca do ensino.

3.2 Dialogando sobre ensino

Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era,
mas acho que já mudei muitas vezes desde então.

Lewis Carroll

Iniciaremos a exposição sobre ensino nos reportando a Comenius e sua Didática Magna ou Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos, ou seja, uma proposta para a educação desde a infância pré-escolar, concebendo que a educação é a forma de humanizar o homem considerando, como afirma a epígrafe, a constante possibilidade do vir-à-ser. O aprender a ser humano inclui o aprender a pensar por si, como explica na seguinte afirmação:

Que todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial, mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda a reter e a recitar de cor as opiniões dos outros, mas a penetrar por si mesmo até o âmago das próprias coisas e a tirar delas os conhecimentos genuínos e utilidade (COMENIUS, 1966, p. 164).

Acerca da instrução como retenção das opiniões alheias, percebemos que ainda está presente na academia e na escola básica porque ainda não fomos capazes de perceber que a escola, apesar de ser um espaço sistematizado de construção do conhecimento, precisa oportunizar à criança construir uma formação sólida que lhe garanta penetrar em si própria. O currículo instituído é necessário, mas o currículo instituinte existe, é composto pelos percalços e divergências do cotidiano, e é imprescindível que o professor encare essas situações de crise pela ótica vigotskiana, ou seja, como possibilidade de gerar oportunidade para que a criança

possa aprender a lidar com essas situações, transpondo os conhecimentos para outros contextos.

Posicionando-se adepto à educação a partir da infância, Comenius (1966) defendia que a escola é o lugar adequado para a aprendizagem, haja vista que em grupos maiores em que há o compromisso com a produção do conhecimento, o ensino é mais propício ao desenvolvimento do que quando realizado solitariamente. Para Comenius (1966), as “coisas” apresentam-se no mundo sob três tipos diferentes: as coisas que são objetos de observação (céu, terra), as que são objetos de imitação (o que existe no mundo e deve ser seguido pelo homem e as que constituem objeto de fruição (a divindade). A inteligência percebe diversidade do mundo, dirigindo a essa diversidade a sua vontade, que faz a diferença entre o que é bom ou ruim, a função mnemônica armazena as classificações feitas pela inteligência e a vontade para dispor das mesmas futuramente, o que é chamado de consciência.

Sobre o pensamento comeniano acerca do currículo da educação infantil, Silva (2006) destaca que os conteúdos curriculares para a educação infantil têm origem na aquisição da linguagem cotidiana da criança, no que ela vivencia, possibilitando a compreensão daquilo que existe, do tempo, das diferenciações e semelhanças daquilo que a cerca, ou seja, os fundamentos da metafísica, engendrados por meio das variadas áreas do conhecimento. Isso implica que no ensino comeniano a aprendizagem está relacionada à percepção sensorial, que é aguçada pelas experiências que se dão no universo da criança, de modo que ela alcance a consciência de tudo que a cerca por meio dessa experimentação. Também é enfatizada a necessidade de método de ensino instigante, que a professora utilize adequadamente o tempo da aula para que o processo não se torne massante, que esse método não se efetive por meio de atitudes violentas e que seja respeitada a capacidade de compreensão da criança.

Segundo Libâneo (1994), o ensino é conceituado como as ações, meios e condições para que aconteça a instrução, sequência de atividades da professora e dos alunos tendo em vista a assimilação de conhecimentos e habilidades, destacando a importância da natureza do trabalho docente como a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino. Libâneo ainda coloca que ensinar e aprender são duas facetas do mesmo processo, que se realiza em torno das matérias de ensino sob a direção do professor. O ensino, por mais simples que pareça, envolve atividade complexa, sendo influenciado por condições internas e externas. Conhecer essas condições é fator fundamental para o trabalho docente. A situação didática em sala de aula esta sujeita também a determinantes sociais, econômicos e culturais, afetando a ação didática diretamente.

De acordo com Pimenta (2002), é preciso considerar que a atividade profissional de todo docente possui natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes e modos de atuação. Por essa razão, para ensinar o professor tem necessidade de formação em que compartilhe conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade.

Segundo Davydov (1988), a tarefa da escola contemporânea consiste em ensinar os alunos a orientarem-se independentemente na informação científica e em qualquer outra, ensiná-los a pensar, mediante ensino que impulse o desenvolvimento mental. Em sua obra conceitos como cultura, significados, linguagem, relações humanas, interação, mediação, contexto sociocultural, entre outros, ganham ainda mais relevância e implicam em importantes desdobramentos teóricos e práticos para a educação escolar, particularmente para a didática.

Entendemos que para explorar as “entranhas” da docência é necessário ter percepção ampliada dos processos formativos, partindo do pressuposto de que o processo de ensino não se modifica a partir de imposições, e sim, por meio de processo que relaciona pensamento, linguagem e aprendizagem, no qual os professores sintam-se participantes comprometidos. A despeito disto, Furlanetto (2007, p. 20) afirma que:

O adulto, ao findar um curso preparatório para a docência, era considerado preparado para exercer sua profissão, como se estivesse pronto para lidar com os problemas que sua profissão iria propor-lhe. A educação é um processo sem fim, que solicita tempos e espaços adequados para ocorrer. No entanto, estes necessitam ser apropriados aos adultos, que não possuem a mesma plasticidade psíquica das crianças, o que sugere a utilização de outros procedimentos metodológicos para construir situações de aprendizagem voltadas às suas maneiras de aprender. O adulto não pode ser atingido tão facilmente pelas necessidades vindas de fora, pois possui vontade, desejos e idéias próprias; considera-se portador de sua cultura e não se disponibiliza a aprender com outro adulto, considerado incapaz de exercer a docência. Ao invés de considerarmos esse movimento como algo defensivo, podemos significá-lo como um sinal de amadurecimento, pois o adulto ao mudar de idéia a todo o momento poderia tornar-se incapaz de construir um corpo de idéias próprias, ficando aprisionado nas opiniões alheias.

Compreendemos que a educação e o ensino se constituem como formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se liga os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos. Segundo Pérez Gómez (1998), é possível discutir o ensino por diferentes enfoques¹⁹, que concebem o ensino e orientam a prática de modo bem diferente, quais sejam, ensino como transmissão cultural, ensino como treinamento de

¹⁹ Originalmente descritos por Beireter e Scardamalia (1989).

habilidades, ensino como fomento de desenvolvimento natural e ensino como produção de mudanças conceituais.

No ensino como transmissão cultural os conhecimentos produzidos são conservados, acumulados e repassados de geração em geração, por meio das teorias explicativas, originando a organização do ensino por disciplinas. Neste caso, para Pérez Gómez (1998, p. 68) a função da escola e da prática docente é “[...] transmitir às novas gerações os corpos de conhecimento disciplinar que constituem [...] o enfoque tradicional, [...] que se centra mais nos conteúdos disciplinares do que nas habilidades ou nos interesses dos aluno/as.” É um tipo de conhecimento difícil de ser aplicado na prática e, por esse motivo, é facilmente esquecido.

No ensino como treinamento das habilidades o foco é o desenvolvimento e treinamento de habilidades e capacidades formais mais simples (leitura, escrita e cálculo) e mais complexas (solução de problemas, planejamento, reflexão, avaliação), que para adquirirem significado é necessário que se vinculem ao conteúdo e ao contexto cultural em que se inserem, caso contrário, o processo torna-se difícil e desmotivador.

No ensino como fomento do desenvolvimento natural, dentro e fora da escola, devem ser facilitados os meios e os recursos para o crescimento físico ou mental, dirigido por suas próprias regras. Sendo assim, o método mais apropriado para assegurar o crescimento e a educação é a deferência ao desenvolvimento espontâneo da criança. O aspecto mais frágil desse enfoque, ligado à teoria de Rousseau, é o caráter idealista, já que o desenvolvimento do homem está atrelado à cultura, às interações sociais e materiais com o mundo físico, simbólico, das ideias e dos afetos. Além disso, como afirma Pérez Gómez (1998), como vivemos na sociedade dividida em classes, imputar o desenvolvimento ao crescimento espontâneo é beneficiar a reprodução das diferenças e desigualdades de origem, promovendo a permanência da discriminação injusta.

No ensino como produção de mudanças conceituais, a criança é uma ativa processadora da informação que assimila, e o professor é mero investigador desse processo dialético²⁰, por meio do qual se transformam os pensamentos e crenças da criança. Segundo essa perspectiva, ligada ao piagetianismo e neopiagetianismo, para propiciar esse processo dialético de transformação o docente deve conhecer o estágio atual de desenvolvimento da criança, quais são suas preocupações, interesses e possibilidades de compreensão, com intenção de mobilizar os esquemas já existentes em seu pensamento. A fragilidade desse modelo surge quando a didática operatória destaca demasiadamente o desenvolvimento das

²⁰Interações que possibilitam negociações e reflexão sobre as trocas simbólicas e culturais.

capacidades formais, negligenciando a importância chave dos conteúdos da cultura. A seguir discutiremos sobre as perspectivas de ensino.

a) Perspectivas de ensino

Pérez Gómez (1998) propõe duas perspectivas de investigação no campo do ensino, que neste trabalho serão tomadas como base e transpostas para a prática, porque entendemos que podem ser integradas ao ensino em si, funcionando como dispositivos interpretativos para a análise dos dados produzidos nesta pesquisa: a perspectiva processo-produto e a perspectiva mediacional.

A perspectiva processo-produto sustenta a concepção de que a vida na aula pode se reduzir às relações que se estabelecem entre o comportamento observável do professor quando ensina e o rendimento acadêmico da criança. Esse é o eixo básico da explicação dos fenômenos de ensino-aprendizagem. As críticas direcionadas a esse modelo são: redução da análise da prática educativa às condutas observáveis; definição de modo unidirecional do fluxo da influência na aula; descontextualizam-se as condutas do docente e das crianças, como se pudessem ser tratadas como comportamentos genéricos universalmente válidos, independentes do contexto em que se produzem; a variável produto é definida de maneira muito restritiva; os instrumentos de observação são rígidos e têm correspondência com a pobreza conceitual que rege o modelo; é desconsiderada a importância dos conteúdos e da variável criança como ativa mediadora dos processos de ensino-aprendizagem, de maneira que essa perspectiva só se justifica numa concepção condutista e mecânica da aprendizagem humana.

A perspectiva mediacional pode ser centrada tanto no professor quanto na criança. Quando centrada no professor, o objetivo desta perspectiva é chegar a compreender como se formam as crenças, os pensamentos e os hábitos de comportamento do docente, por considerar que são verdadeiros responsáveis pelo clima de intercâmbios que este cria na aula e pelas estratégias de ensino que utiliza em tais intercâmbios. O ensino é concebido como um processo complexo e vivo de reações e trocas, dentro de um contexto natural e mutante, no qual o professor com sua capacidade de interpretar e compreender a realidade é o único instrumento suficientemente flexível para adaptar-se às diferenças e peculiaridades de cada momento e de cada situação.

Quando centrado na criança, esse enfoque é pautado nas proposições de Piaget (1975) de que a inteligência é adaptação e que designa os estágios de desenvolvimento da

criança (sensório-motor, pré-operatório, de operações concretas e de operações formais), bem como nas proposições neopiagetianas que, ao revisar a teoria, concordaram que as crianças estruturam ativamente o seu entendimento, que o conhecimento progride do pré-concreto para o concreto e depois para o abstrato, e que tudo isso ocorre mais ou menos na ordem e nas idades relatadas por Piaget. Defende que a criança não é passiva receptora de estímulos e que o conhecimento não é nunca uma mera e fiel cópia da realidade, mas uma verdadeira elaboração subjetiva. O conceito de ensino, nesse caso, enfatiza a importância da variável criança, considerada como ativa processadora de informação.

O professor, o currículo e as estratégias docentes são apêndices de um modelo que se preocupa fundamentalmente por conhecer como o indivíduo enfrenta as tarefas acadêmicas, como percebe as demandas das diferentes tarefas da aprendizagem escolar, que esquemas de pensamentos ativam em cada momento e como se modificam estes mesmos esquemas em função das atividades nas quais se envolve. As limitações desse modelo são as seguintes: reduz a complexa problemática do ensino ao problema de explicação psicológica ao enfatizar somente o aspecto cognitivo e de aprendizagem, focando a atenção no indivíduo o particular como sujeito de aprendizagem e considera de maneira escassa as variáveis contextuais. Adiante dialogaremos sobre a Atividade de Ensino.

b) A atividade de ensinar

No que tange ao ensino como atividade, tomamos como princípio a ideia de que o homem desenvolve-se em situações sociais. Em se tratando do professor, a atividade principal é o ensino. Portanto, é na atividade de ensino (aqui entendida em todo o seu processo: planejamento, execução e avaliação) que o professor pode desenvolver-se, em outros termos, formar-se. A experiência está profundamente relacionada com a aprendizagem, pois o conceito sem experiência é vazio e vice-versa.

Nesse sentido, a atividade de ensinar é o movimento investigativo que está intimamente ligado à compreensão e entendimento sobre a realidade, contribuindo para instigar a curiosidade da criança, postura fundamental à formação de um ser humano historicamente situado e, sendo assim, o processo mediatizado vivido pela criança e pelas professoras aventa possibilidades de aprendizagens por meio das relações sociais. Nesse panorama, a prática docente da professora enquanto mediadora, é criar condições para que essa aprendizagem ocorra, buscando subsídios teóricos e práticos que objetivem potencializar sua prática pedagógica, o que acarreta em

necessidade de formação contínua, enquanto processo permanente e complexo. Essa busca implica abandonar os caminhos convencionais e descobrir outros que não se esperava encontrar.

Pensar a formação contínua das professoras dialogando com a ideia anteriormente posta pressupõe a compreensão das condições sócio-históricas determinantes da sociedade capitalista, que condicionaram e condicionam a realidade e o contexto educacional, e exige o entendimento das circunstâncias implicadas na vida cotidiana da escola, nos saberes e fazeres da experiência docente e das crianças, além do compromisso com a indissociabilidade entre teoria e prática, concebendo a prática reflexiva e a teoria contextualizada como condição *sine qua non* para a ação pedagógica. Assim, a atividade de ensinar transforma-se não apenas porque vai “ensinando” à professora novas maneiras de organizar o seu trabalho, mas porque ela se abre para vivenciar novas experiências, que lhe possibilitam dialogar com o seu fazer e com o fazer da criança.

Compreendemos, então, que a formação docente está vinculada às dimensões sociais, culturais e econômicas de cada sociedade. Vigotski (2001) destaca que entre as exigências que se apresentam às professoras, é que elas sejam profissionais cientificamente instruídas e professoras de verdade, pautando seu trabalho em uma base científica que, por conseguinte, deve ter conhecimento do objeto da técnica da sua área. Mais ainda, deve ter um embasamento cultural bastante amplo para que o trabalho educativo e pedagógico seja criador, social e vital; assim, propulsionará a transformação da educação em uma criação de vida. O autor afirma que “a vida só se tornará criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam e deformam. Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida” (VIGOTSKI, 2001, p. 462).

Sabemos que a relação humana com os variados e diferentes tipos de saberes é histórica e socialmente mediada, da mesma maneira que o são as relações com os outros, consigo mesmo e com o mundo. Portanto, os conhecimentos são produtos históricos da atividade humana e, sendo assim, não há saber neutro, todo saber é político. No que tange à atividade de ensinar, Freire (1998) defende que estão implicados vários fatores e muitas são as exigências para quem deseja realizá-la, entre elas: a rigorosidade metódica, a pesquisa, a criticidade, o bom senso, a consciência do inacabamento, o respeito aos saberes e à autonomia dos educandos, a alegria e a esperança, a estética e a ética, qualificando a atividade de ensinar como uma especificidade humana que exige segurança, competência profissional e generosidade, ou seja, o autor ressalta a imbricação das dimensões estética, política e técnica e a natureza relacional e dialógica da educação.

Nesse sentido, os processos de constituição do sujeito e da atividade criadora acontecem na ação educativa, nos contextos educacionais e nos processos de ensino e aprendizagem, nos quais os professores e as crianças estão presentes e se apresentam na relação com os outros enquanto sujeitos singulares, ao mesmo tempo em que se constituem e constituem outros sujeitos mediatizados pela cultura de uma determinada sociedade. Como defende Asbhar (2005), retomando as contribuições de Leontiev, a consciência individual constitui-se em relação com a consciência social e refere-se à possibilidade de compreender o mundo social e o dos objetos, que estão, portanto, em relação.

Ao buscar compreender a relação entre os processos de constituição do sujeito e da atividade criadora no contexto da formação contínua de professores, pretendemos ampliar a discussão acerca da produção dos sentidos sobre o brincar durante a atividade de ensinar. Entendemos que esse processo é um produto histórico-social, inserido no tempo e no espaço em que acontece, considerando as condições objetivas do contexto, a relação específica desses sujeitos com o mundo e os conhecimentos adquiridos anteriormente para articulá-los na sua imaginação, com uma postura capaz de transformar os sentimentos e emoções, dando-lhes novos sentidos e, conseqüentemente, novos significados. De acordo com Furlanetto (2007), essa compreensão esclarece que vivemos em períodos estáveis alternados, que se destinam à elaboração de uma estrutura de vida, organizada a partir de resoluções do cotidiano. Os períodos transitórios avançam para as estruturas posteriores e geram possibilidades para as próximas, reavaliando e questionando as estruturas anteriores, o que sugere apreciar o passado, resguardar e/ou renunciar o que existia, em busca dos desejos para nos reorganizarmos entre crises e possibilidades.

Entendemos, então, que a atividade de ensinar compreende o processo de evolução do ser humano, o que implica a existência de uma relação dialética entre homem e sociedade, entre singular e social em uma via de mão dupla, o desenvolvimento do homem enquanto ser racional, dotado de consciência e a evolução da própria sociedade, dadas às mudanças pelas quais passa nessa interação.

Segundo Duarte e Eidt (1995), para a Tasch, a função da escola é a de socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico produzido pela humanidade através dos tempos, em suas formas mais elevadas. A atividade de ensino escolar deve, portanto, visar uma ampliação dos horizontes culturais dos alunos, mediante a apropriação dos conhecimentos científicos, produzindo novas necessidades e tendo como meta o desenvolvimento da sua personalidade como um todo.

Sendo assim, outra perspectiva na qual nos pautaremos para proceder à interpretação dos dados é a volitivacional, que elaboramos com base em Rubinstein (1977, p. 14, 29) que afirma:

Nos atos e na atividade do homem pode comprovar-se um duplo aspecto: todo o ato e toda a atividade do homem é, sobretudo, influxo, modificação da realidade. Esta contém a relação do indivíduo como sujeito com respeito ao objeto, que é criado mediante esta atividade, na qual o sujeito se objetiva nos produtos da cultural material e espiritual [...] A forma especificamente humana da atuação é a volitiva, e estritamente, apenas esta é uma ação no sentido especificamente humano, isto é, um ato consciente, que está orientado para a realização de um determinado fim. O ato volitivo é um ato regulado conscientemente e orientado para um fim. O processo do desenvolvimento do ato regula-se mais ou menos conscientemente de acordo com o fim. A passagem do impulso para a atuação efetua-se no ato volitivo ao tomar-se consciência do objetivo e pela previsão das conseqüências.

Entendemos que na perspectiva volitivacional o ensino destina-se a desenvolver a personalidade ligada aos potenciais criativos, o que exige condições adequadas para encontrar e revelar esses potenciais criativos da criança. O professor dirige e guia a atividade individual das crianças, mas não a persuadem contra a vontade delas, ao contrário, eclode por meio da colaboração entre eles visando a produção de conhecimento coletivo, distinguindo o mundo das ideias do mundo objetivo.

No quadro 5 apresentamos a síntese das perspectivas de ensino que guiaram a interpretação dos dados produzidos nesta pesquisa:

Quadro 5: - Perspectivas de ensino

PERSPECTIVAS DE ENSINO	
PROCESSO-PRODUTO	Relações que se estabelecem entre o comportamento observável do professor quando ensina e o rendimento acadêmico da criança.
MEDIACIONAL	Processo complexo e vivo de reações e trocas, dentro de um contexto natural e mutante, o qual enfatiza o professor com sua capacidade de interpretar e compreender a realidade ou a variável criança, considerada como ativa processadora de informação.
VOLITIVACIONAL	Apropriação e internalização dos conhecimentos científicos, produzindo novas necessidades e tendo como meta o desenvolvimento da personalidade como um todo e de seus potenciais criativos.

Fonte: Pérez Gómez (1998), Rubinstein (1977).

O ensino tem importância fundamental para a humanidade ser da forma como ela é hoje, pois devido ao fato de sermos capazes de aprender e ensinar o que foi aprendido é que não precisamos passar por todas as experiências que foram necessárias para gerar o conhecimento original a cada nova geração que surge. A relação humana com os variados e diferentes tipos de ensino e de saberes é histórica e socialmente mediada, da mesma maneira que o são as relações com os outros, consigo mesmo e com o mundo. O uso do brincar permite a articulação entre os processos de ensino e da educação e exige uma postura ativa por parte do educando, que articule o ensino e a aprendizagem em um único movimento. Os processos de constituição e da atividade criadora da criança apresentam em seu bojo o brincar enquanto produto sócio-histórico-cultural, inserido no tempo e no espaço em que acontece, considerando as condições objetivas do contexto, sua relação específica com o mundo e os conhecimentos adquiridos anteriormente para articulá-los na sua imaginação com uma postura capaz de transformar os sentimentos e emoções, dando-lhes novos sentidos e, conseqüentemente, novos significados.

As instituições de educação infantil têm circunscrito as tarefas das crianças aos exercícios repetidos de discriminação visual, motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos e músicas. Ao praticarem isso, ao mesmo tempo em que impedem a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas infantilizam os alunos, como se suas ações simbólicas servissem apenas para explorar e facilitar ao educador a transmissão de determinada visão de mundo, deliberada, a princípio, pela instituição infantil. Ao contrário, quando as instituições são organizadas em torno do brincar infantil, elas podem cumprir suas funções pedagógicas, privilegiando a educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente. A seguir, discorreremos sobre o brincar.

3.3 Dialogando sobre o brincar

Existirmos – a que será que se destina?
Pois quando tu me deste a rosa pequenina
Vi que és um homem lindo [...]
Apenas a matéria vida era tão fina...

Caetano Veloso

Dialogando com o poeta da epígrafe inicial, pensamos que na existência da criança ela se descobre na vida por meio da brincadeira, que é fundamental para a interação e produção de conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que se apresenta a ela, constituindo-se como atividade em que, sozinha ou em grupo, tenta interpretar o que move o mundo ao seu redor. O modo como a criança brinca indica sentidos que promovem o

reconhecimento de especificidades e diferenças inerentes à existência de cada uma delas. O brincar gera para a criança inúmeras possibilidades de ação, compreensão, reconhecimento e interpretação do seu mundo, a partir do qual são feitas criações que a permitem navegar por outros horizontes, outros tempos e outros lugares, agindo com autonomia e forjando a própria experiência social.

O brincar proporciona o compartilhamento de significações, permite que a criança desempenhe papéis diversos, impulsiona a tomada de decisões e fortalece vínculos afetivos entre elas e também com os adultos, o que provoca a troca que contingencia o diálogo e, conseqüentemente, a produção sócio-histórico-cultural, por meio de experiência criativa que viabiliza descobertas acerca dela própria e dos outros.

O brinquedo e o brincar são fundamentais na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis. Neste processo, as crianças acrescentam elementos novos e distintos aos seus comportamentos e culturas. O brincar é forma privilegiada de as crianças pequenas conhecerem, compreenderem e se expressarem no mundo. Não existe única infância porque cada época da nossa vida deve ser compreendida a partir das condições histórico-sociais que a produziram. Quando não compreendemos as crianças enquanto produtoras de cultura, de sentidos e significados, corremos o risco de produzir e planejar coisas para elas – seus brinquedos, a organização dos espaços, as propostas – a partir do modo como os adultos interpretam o possível sentido que as crianças dão ao mundo. É exatamente por não dominar as coisas ao seu redor, em oposição ao adulto que pensa que domina, por não ter todas as respostas que a criança reinventa o mundo. Destarte, as formações que fomentam a transmissão de ensino e a cobrança por parte do sistema por resultados que ressaltem e justifiquem os investimentos, impõe o ensino que o adulto julga ser adequado para a criança.

Acerca da instrução como retenção das opiniões alheias, percebemos que ainda está presente na academia e na escola básica porque ainda não fomos capazes de perceber que a escola, apesar de ser um espaço sistematizado de construção do conhecimento, precisa oportunizar a criança construir uma formação sólida que lhe garanta penetrar em si própria. O currículo instituído é necessário, mas o currículo instituinte existe, é composto pelos percalços e divergências do cotidiano, e é imprescindível que o professor encare essas situações de crise pela ótica vigotskiana, ou seja, como possibilidade de gerar oportunidade para que a criança possa aprender a lidar com essas situações, transpondo os conhecimentos para outros contextos.

Freud (1969) comparou a atividade imaginativa dos escritores com o brincar das crianças. No jogo, na brincadeira, a criança cria um mundo próprio, reordenando os elementos

do mundo em que vive de forma que se satisfaça. O autor afirma o equívoco em supor que as crianças não levam suas brincadeiras a sério, pois nelas despendem muita emoção e, apesar de relacionar objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis, elas geralmente conseguem separar bem o mundo de brinquedo do mundo real. Para Freud, o escritor faz o mesmo que a criança, mas o irreal do seu mundo imaginário pode ser transformado por meio da técnica de sua arte.

Piaget (1973, p. 160) afirma que tanto a brincadeira quanto o jogo são fundamentais no processo de aprendizagem e que os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Sendo assim, essas atividades se tornam indispensáveis à prática educativa, pois contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. E em relação ao que foi dito, o autor supracitado explica:

O jogo é, portanto, sob suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem a todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

Dessa forma, o autor comenta que ao lançar atividade desconhecida seja em um jogo ou em uma brincadeira, o aluno entrará em conflito.²¹ No entanto, logo ao tomar conhecimento e compreender as idéias, esse estará assimilando e acomodando o novo conhecimento, motivo pelo qual Piaget acredita que a atividade lúdica é essencial na vida da criança, pois se constitui em expressão e condição para desenvolvimento infantil, já que quando as crianças jogam assimilam e transformam a realidade. As brincadeiras que representam papéis sociais ou jogo sociodramático, que deixa evidente a presença da situação imaginativa tais como brincar de escolinha, de médico ou de casinha são consideradas por Piaget (1971) como jogo simbólico.

A brincadeira, para Borba (2006), é em si mesmo fenômeno da cultura, uma vez que se configura como conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma,

²¹ Segundo Vigotski (2006) o conflito causa uma ruptura gerando um salto qualitativo que leva a criança a mudar a estrutura da sua personalidade e, quando dadas as condições necessárias, possibilitam a passagem de um a outro nível de desenvolvimento; enquanto que, de acordo com Piaget (1977), diante de um conflito cognitivo, a criança tenta primeiramente estabelecer uma assimilação do fenômeno observado aos seus esquemas de pensamentos prévios. Caso haja dificuldades para tal assimilação, surge então uma situação de desequilíbrio. Para se restabelecer um novo equilíbrio a criança faz um novo esforço de assimilação ou produz uma série de construções compensatórias (assimilações-acomodações) das estruturas anteriores de pensamento. A insatisfação gera um estado de conflito na criança, caracterizado por Piaget (1977) como situação de desequilíbrio.

acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Para a compreensão da brincadeira como fenômeno cultural, resgatamos o conceito de cultura e do que dela advém, com base em Pérez Gómez (1998) que entende a cultura como conjunto de significados e condutas compartilhados, ocorridos em espaços, tempos e grupos diferenciados em função das suas experiências comuns e interações sociais. Dessa forma, a cultura é produzida, transmitida e transformada na comunidade e no decorrer do tempo pela via dos acontecimentos cotidianos, compartilhado pelas instituições, costumes, objetos, formas de vida e representações mentais elaboradas pelos indivíduos e pela coletividade.

Na concepção walloniana, o termo infantil significa lúdico, pois toda atividade da criança é lúdica quando é exercida por ela mesma. O brincar é uma forma livre e individual. Ele evidencia o caráter emocional em que os jogos se desenvolvem, demonstrando seu interesse pelas relações sociais infantis nos momentos do jogo e seus aspectos relativos à socialização. Sobre esse aspecto Wallon comenta:

A criança concebe o grupo em função das tarefas que o grupo pode realizar, dos jogos a que pode entregar-se com suas camadas de grupo e também das contestações, dos conflitos que podem surgir nos jogos onde existem duas equipes antagônicas (WALLON, 1979. p. 210).

O ato de brincar e as brincadeiras representam a possibilidade de as crianças se desenvolverem e por meio dele a criança aprende a se conhecer e a atuar no mundo que a rodeia. Assim, as instituições voltadas para as crianças devem levar em conta a maneira como a criança brinca, suas preferências, pois estas indicam uma produção de sentidos e ações. Para Porto (2001), é fundamental reconhecer as diferenças e as especificidades das crianças, a importância da disposição do lugar e do material, bem como a atitude dos profissionais que lidam com esse acervo.

Ao tratar da brincadeira, Vigotski (2007) destaca o que chama de questões fundamentais para entender este processo: primeiro, a gênese da brincadeira, depois, o papel que essa atividade representa para o desenvolvimento da criança. Relacionar o surgimento da brincadeira ao princípio do prazer não é correto, segundo o referido autor, pois há outras atividades que podem gerar para a criança vivências de satisfação bem mais intensas do que a brincadeira, como por exemplo, o processo funcional de sucção, como também as brincadeiras que somente trazem satisfação quando seu resultado é positivo e que estão relacionadas às premiações.

No entanto, é necessário considerar as inclinações, os impulsos, as necessidades e os motivos de sua atividade, pois são exatamente esses momentos que impulsionam a passagem

da criança de um nível de desenvolvimento para outro nível de desenvolvimento expandido, como explica Vigotski (2008) ao afirmar que, na idade pré-escolar, as necessidades são direcionadas pelos impulsos específicos, relevantes para o desenvolvimento da criança e que se dirigem à brincadeira, em decorrência de desejos não-realizáveis prontamente. Postergar os desejos é custoso para a criança pequena, por ser possível somente em limites bem estreitos, já que a criança até três anos não tem desejos em longo prazo, mas imediatos. Isso não significa, no entanto, para o autor supracitado, que a brincadeira origine-se de cada desejo não satisfeito isoladamente, já que “a criança não tem somente reações afetivas isoladas em relação a fenômenos isolados, mas tendências afetivas generalizadas externas aos objetos.” Portanto, na abordagem vigotskiana, a brincadeira não é forma predominante de atividade da criança, mas sua atividade principal.

A brincadeira atende sempre a uma necessidade da criança, motivando a sua ação sobre o mundo, embora deixe claro que nem toda necessidade gera uma brincadeira. Essa necessidade surge a partir de algo que não pode ser realizado, a não ser no mundo da imaginação, por serem necessidades que não podem ser atendidas de modo imediato. Assim, ao brincar a criança cria situação imaginária, de modo a atender, pelo menos nesse universo imaginário, essa necessidade.

No entanto, ao imaginar esse universo em que podem encontrar as respostas para suas necessidades, a criança o faz a partir do próprio conhecimento que ela tem do mundo. Dessa forma, toda a imaginação que dá início à brincadeira vem atravessada pela própria cultura, gerando regras para a brincadeira. Segundo Vigotski (2007), entrar nesse mundo do faz de conta depende da capacidade de simbolizar. Ou seja, tornar presentes objetos ou situações ausentes por meio da imaginação. Vigotski (2007, p. 109) clarifica essa ideia ao afirmar que:

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação.

A imaginação é atividade psíquica presente na brincadeira, que gera o desenvolvimento do indivíduo, por se tratar de função psicológica superior. A sua conceituação tem sido amplamente discutida por diversos autores, e estando este trabalho baseado na teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, tomaremos como base para

discussão o pensamento de Vygotsky (1987), quando afirma que a atividade criadora ou de imaginação significa qualquer tipo de atividade do homem que crie algo novo, sendo que o produto da atividade criadora pode ser qualquer coisa do mundo exterior, mas também certa organização do pensamento ou dos sentimentos que atue e esteja presente somente no próprio homem. Para o autor supracitado, que como já mencionado, fundamenta-se no pensamento de Marx de que o mundo das ideias é embasado na realidade concreta da vida dos seres humanos, a imaginação também se constitui como forma diferenciada de combinação da experiência anterior da criança – que é o substrato da imaginação – e aquilo que o indivíduo vivencia quando decide criar algo.

Segundo Vigotski (2007), a ação na esfera imaginativa, na situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações que envolvem os desejos – tudo aparece no brincar. Vigotski (2007) entende que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente (conceito elucidado anteriormente) na criança, pois ela tem a oportunidade de ser aquilo que ainda não é, pode agir como se fosse maior do que é na realidade e pode saber e usar coisas que lhe são proibidas. No faz de conta, a criança ultrapassa os limites reais do seu desenvolvimento, agindo na Zona de Desenvolvimento Iminente. Dessa forma, diferentes situações dão à criança essa oportunidade de ser mais do que ela realmente é, tornando-se motivações para as brincadeiras, reafirmando a situação imaginária e alertando para a intelectualização da brincadeira, caso tenha como foco a simbologia, como expresso na afirmação a seguir:

[...] caso seja entendida como simbólica, teme-se que, em sua ação, ela se transforme numa atividade semelhante ao cálculo algébrico; que ela se transforme num sistema de sinais que generalizam a atividade real. Assim, não encontraríamos algo peculiar à brincadeira e imaginaríamos a criança como um algebrista fracassado que não sabe escrever os sinais no papel, mas imagina-os na ação. É necessário demonstrar a relação dos impulsos com a brincadeira porque, parece-me, ela própria nunca é uma ação simbólica no sentido estrito da palavra.

[...] Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real (VIGOTSKI, 2008, p. 26-27).

Assim, toda brincadeira com situação imaginária é também brincadeira com regras e vice-versa, ou seja, o desenvolvimento que se origina de uma situação imaginária às claras, e regras ocultas para a brincadeira com regras às claras, e uma situação imaginária oculta compõe os dois polos, demarca a evolução da brincadeira infantil. Dessa maneira, a criança adquire a capacidade de comportar-se não só a partir daquilo que vê concretamente,

libertando-se das amarras situacionais, tendo como suporte para a sua ação os significados que ela atribui aos objetos, aliando cognição e afetividade.

Aparentemente, esse brincar da criança muitas vezes parece não ter valor pedagógico e, nessa compreensão, o tempo de brincar acaba sendo momento em que a professora não se envolve com o grupo. Consequentemente, embora se considere a brincadeira algo importante para a criança, só brincar, ou o brincar que não seja dirigido pela professora pode parecer menos importante, como momento em que as crianças não precisam da professora ou que não se está trabalhando nada. Essa ideia relega ao plano secundário a construção histórica e cultural acerca do sentido do brincar durante a atividade de ensinar, ao tempo em que rotiniza as ações do professor, dirigindo o ensino para a mera repetição conteudista. Na maioria das vezes, isso ocorre na Educação Infantil em função de o professor não ter a clareza de que o brincar é atividade principal para esse grupo e termina utilizando a brincadeira sem objetivo definido, o brincar por brincar.

A concepção histórico-cultural do ensino concebida como conhecimento dinâmico e mediado, produzido ao longo da história para atender as necessidades concretas da criança, oportunizando-as formas de conhecer a realidade natural e social e, portanto, não basta a si mesma, ao contrário, aparece impregnada do contexto sócio-histórico, promovendo o seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social. Acerca da mediação necessária a esse processo, Vigotski (2007, p. 20) afirma que “[...] o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.”

Para Holzman (2010), o brincar geralmente recebe os seguintes significados: brincar livre, como o faz-de-conta e atividades de fantasia da primeira infância; jogo, as atividades mais estruturadas e reguladas por regras que se tornam comuns nos anos escolares e depois dominante na fase adulta; ou brincadeiras teatrais ou performances, comuns na primeira infância e na vida adulta, especialmente em versões formalizadas e profissionais. As regras do brincar livre da primeira infância, a autora entende como “regra-e-resultado”, similar a ferramenta-e-resultado. Já as regras do jogo, que são previamente estabelecidas, são entendidas como “regra-para-resultado”, similar a ferramenta-para-resultado. Elucidamos sobre ferramenta-e-resultado e ferramenta-para-resultado ao discutirmos, anteriormente, a abordagem sócio-histórico-cultural e considerando esses elementos, a autora supracitada afirma que o brincar é um fator condutor no desenvolvimento, por ser atividade de regra-e-resultado e não de regra para resultado, o que se é refletido na seguinte afirmação:

Ao encenar papéis (brincar de agir), as crianças “experimentam” os papéis que em breve assumirão na “vida real”. Embora concorde que o brincar pode ser feito e

entendido desta maneira, acredito que fazer desta forma não abrange o paradoxo do brincar livre, “de mentirinha” – quando a criança está fingindo, ela se parece menos com o que ela está fingindo ser. Quando brincam de escolinha, se parecem menos professores e alunos pois professores e alunos na escola não brincam de ser professores e alunos, mas encenam seus papéis socialmente determinados (grifo da autora). Crianças brincando de escolinha ou de papai e mamãe, ou de Harry Potter e Dumbledore, não estão encenando papéis previamente determinados. Estão criando uma nova performance de si mesmas – são de uma vez só, os roteiristas, diretores e atores. Estão criando cultura. É desta maneira que interpreto a ideia de Vygotsky de que no brincar a criança age como se fosse um palmo mais alta (VYGOTSKY, 1978, p.102) – que o potencial de desenvolvimento do brincar é uma *atividade performática* e não um agir comportamental (HOZLMAN, 2010, p. 13).

O fascínio exercido pelo brincar cativa a criança e vem sendo utilizado pelas professoras com objetivos diversos, entre os quais destacamos: a criação de laços afetivos, o despertar para a leitura e a escrita, para evitar aulas massantes, etc. No entanto, quando o brincar é percebido pelo professor como instrumento “utilitário” que se destina a cumprir finalidades imediatas, como afirma Pérez-Gómez (1998), citado por nós anteriormente neste trabalho quando se refere ao modelo processo-produto, dimensão técnica da prática e ao enfoque instrumental, ele foge do conceito de desenvolvimento produzido por Vigotski, que o conceitua como processo complexo, dialético, irregular, marcado pela mudança, pela reorganização e pela transformação qualitativa das funções psíquicas humanas, o que requer tanto fatores externos quanto internos na superação dos impedimentos que o indivíduo encontra na sua atividade psicológica (VIGOTSKI, 2007). Nestas situações em que a professora considera como motivo principal da aula a utilidade do brincar com vistas ao cumprimento das finalidades imediatas é negado o *conatus*, conceito espinosano.

Tendo em vista essas considerações discorreremos a seguir sobre o conceito espinosano de *conatus*, relacionando-o ao brincar, enquanto instrumento potencializador da existência da criança, porque entendemos que quanto mais *conatus* houver, mais a criança será independente porque desejará afirmar a sua existência e a maneira pela qual ela o faz, é por meio do brincar. Adiante trataremos sobre o brincar como desenvolvimento conativo.

a) O brincar como desenvolvimento conativo

O legado de Espinosa é mais bem entendido quando não estabelecemos prerrogativas da razão em detrimento das emoções, afetos e afecções, e focamos nossa atenção para o aprendizado ético-afetivo. Espinosa (2007) inicia a discussão sobre o *conatus* na parte III da *Ética*, nomeando-o como o esforço em persistir na vida. Esse esforço constitui a essência de cada um, pois sem ele não insistiríamos na existência. Retirar de nós o *conatus* será também nos privar daquilo que nos impulsiona a ser e estar em constante expansão. Somos uma

amálgama de corpo e alma e o esforço de um é também do outro. Se nos referimos à mente, o *conatus* é entendido como “vontade”, se nos referimos tanto ao corpo quanto à mente, podemos descrevê-lo como “apetite”, e se nos referimos a corpo e alma interconectados pela consciência ele é denominado de “desejo”, que é sempre uma aventura singular, distinta para cada indivíduo e que se sobrepuja na relação corpo/mente.

Essa relação alicerçada no desejo configura o devir que impulsiona a produção da existência única de cada ser. A filosofia espinosana pode ser entendida como a expansão racional do *conatus* ou desejo. Isto posto, temos que o *conatus* é busca incessante pela independência e autonomia do ser; a mente empenha-se em existir no sujeito por tempo indefinido e é ciente disso. Porém, há estados passivos e ativos da existência humana. Segundo Scruton (2001, p. 84), na filosofia espinosana existe diferença entre estados de espírito “ativos” e “passivos”, como esclarece a afirmação a seguir:

Nossa alma, quanto a certas coisas, age (é ativa), mas, quanto a outras, sofre (é passiva); isto é, enquanto tem idéias adequadas é necessariamente ativa em certas coisas; mas, enquanto tem idéias inadequadas é necessariamente passiva em certas coisas. A distinção entre fazer coisas e sofrer coisas é uma distinção de grau, e uma vez que Deus é a causa plena e originadora de tudo, somente ele age, sem que se aja sobre ele. Modos finitos, como nós, constituem elos nas cadeias infinitas de causalidade que cercam o mundo. No entanto, “na medida em que” nossos estados são gerados a partir de dentro – do *conatus* ou luta que constitui nossa natureza –, na medida em que somos causas deles, nessa medida somos ativos em relação a eles. Inversamente, na medida em que sofremos a ação de causas externas, somos passivos: vítimas de processos que não controlamos.

Ressaltamos que o Deus ao qual Espinosa refere-se não é aquele transcendente e personificado pelas religiões, mas sim a substância inalienável e ontologicamente independente, sem a qual nada mais pode existir. A substância existe em si mesma e é concebida por si mesma. Deus não é diferente da natureza, não é causa exterior, é antes uma causa cujos efeitos não extravasam a si próprio e nisto consiste o monismo espinosano. Ao tratar de potência, Merçon (2009, p. 40) nos diz: “[...] ela não designa uma virtualidade de atualização contingente [...] é atividade causal [...] determinada por sua própria essência a produzir [...] infinitas coisas em infinitos modos, gerando tudo o que é existente [...]” Deus ou a Substância tem atributos: o pensamento e a extensão, ou seja, o sistema de ideias e dos objetos físicos, respectivamente. Diferentemente da Substância, os modos (nós, por exemplo) não existem independentemente, dependem da Substância para existir, como afirma a autora supracitada na seguinte citação:

Existir significa causar. Existir significa ter potência, significa participar da potência divina pela expressão de graus diversos do dinamismo causal da natureza. Nossa potência não funda um domínio com leis próprias, não nos concede autoridade para

governar absolutamente. Imaginar-mo-nos como um “império num império” corresponderia a atuar de acordo com um suposto poderio, que se coloca à margem na natureza, como se tivéssemos algum poder absoluto sobre nós mesmos, sobre a necessidade e a contingência. O pressuposto desse poderio é a definição do ser humano como substância distinta e separada da natureza (MERÇON, 2009, p. 40).

Sendo assim, a potência humana não extrapola a natureza, mas é antes a expressão desta. Com relação à ideia adequada ou inadequada, a primeira refere-se àquilo que apresenta a marca interior da verdade e a segunda refere-se à privação de conhecimentos ou, como diz Scruton (2001, p. 74): “[...] a idéia inadequada é opaca ao mundo, enquanto a adequada é transparente.” As ideias inadequadas estão relacionadas a impressões superficiais e imediatas, enquanto que as ideias adequadas, explicadas pela nossa potência de compreender aquilo que nos afeta, exigem que sejam internalizadas as causas ou gênese dos fenômenos e configurações que se apresentam aos sujeitos. Quanto mais adequadas forem as ideias do sujeito, mais potência ele terá para agir no mundo.

Logo, o modo como conhecemos o mundo é condição *sine qua non* para a produção de ideias adequadas ou inadequadas. Conhecer é emocionar-se porque o conhecimento é a atividade mais elevada do desejo. A emoção, como afirma Sawaia (2000), é o *locus* da produção do conhecimento e quanto mais a dominamos, menos ficamos passivos, portanto, emocionar funciona melhor do que informar. Para Scruton (2001, p. 91) “Emoções são, portanto, organizadas em uma escala [...] do extremo da paixão, na qual o espírito é a vítima indefesa dos processos que não apreende, ao extremo da ação mental, na qual [...] o espírito assevera sua perfeição e sua força.”

Por conseguinte, a potência desencadeada pelo *conatus* é expandida quando lidamos adequadamente com a emoção e temos consciência das nossas necessidades, sem nos engeueirarmos pelas paixões que conduzem à falta de liberdade. As alegrias passivas têm origem na relação afetiva que mantemos com o que é externo a nós, sobre o qual não podemos ter controle e elas são muito fugazes, o que provoca o risco de passarmos rapidamente desse estado à tristeza. Como tudo na vida é risco e chance, esses momentos de tristeza podem constituir-se como possibilidade para ação que nos impele a superar obstáculos, tendo em vista que o *conatus* está sempre empenhado em persistir no melhor, em alcançar a alegria ativa e, conseqüentemente, a razão, clarificando que a alegria passiva não traz na sua gênese características do eterno e do infinito, esmaecendo a potência do agir.

O caminho para a liberdade depende, portanto, do aumento do *conatus* já que não existimos de maneira isolada e interagimos no meio social, que favorece ou cria obstáculos para o desenvolvimento da potência do agir, sendo necessário muitas vezes modificar certo

estado para persistir no seu ser ou, como diz Gleizer (2005, p. 54), “[...] o desenvolvimento da razão nos torna menos submissos em nossas interações com o meio circundante e nos permite satisfazer de modo mais eficaz nossos desejos passionais.”

Na aprendizagem do que nos forja, aumentando ou diminuindo a nossa potência, há o dever que nos move a caminho de uma existência passiva ou ativa, na permanência da alienação ou evocando o que nos direciona rumo à liberdade. Essa passagem de um estado a outro implica na compreensão acerca dos afetos, que são causas desse complexo processo e que mudam nossos desejos, à medida que os acontecimentos das nossas vidas são expandidos, quando surgem trilhas com novas pessoas e/ou objetos que se configuram em transformação afetiva, já que o *conatus* efetiva-se na e pela razão afetiva. Quando em estado passivo, estamos dominados por objetos externos que sinalizam para ideias e conhecimentos inadequados. Já em estado ativo, expressão mais elevada do desejo, estamos elaborando noções comuns, que direcionam à formação de ideias e conhecimentos adequados que nos interconectam com a substância, ideia representada pela figura 5:

Figura 5 – Representação da constituição dos estados ativos e passivos espinosanos



Fonte: Representação criada pela autora com base no aprendizado ético-afetivo espinosano (MERÇON, 2009).

Como já afirmamos, no processo representado pela figura 5, a razão e o afeto não se separam, e dessa inseparabilidade surgem elementos que provocam conexões entre os nossos conhecimentos e os objetos que nos cercam, possibilitando que mesmo na ausência dos mesmos estejamos conscientes da sua existência, passando a desempenhar a atividade que potencializa, ao máximo, a nossa existência. Esse movimento ocorre em espiral e é motivado pelo modo como desejamos, ativa ou passivamente, determinando a relação que temos com os objetos e que evoca diferentes maneiras de pensar, provocando a diferenciação nos e dos desejos, porque quando ocorre a modificação em um, outros desejos também serão modificados e expandidos. Essas modificações ocorrem em função das alegrias ou tristezas que acontecem na nossa existência. A alegria ativa potencializa o nosso modo de ser e agir, fazendo a troca dos desejos irracionais pelos desejos racionais, enquanto que a alegria passiva e a tristeza despotencializam o nosso viver, trocando os desejos racionais pelos irracionais.

O *conatus* é o ápice do pensar ativo e nisso se afirma e reafirma constantemente a nossa vida, sempre *vis-à-vis* com os desejos que expressam a nossa intencionalidade e necessidade de permanecermos vivos e ativos, o que caracteriza a nossa identidade singular, desenhando a trilha ética que é peculiar a cada um de nós e, em consequência disso, cada trilha

corrobora para produzir caminhos que em certos momentos se aproximam da potencialização do ser e, em outros, afastam-se dessa possibilidade. Isso tudo nos constitui, virtudes e defeitos; portanto, nada pode ser negado na conjuntura social que forja a nossa existência.

Considerando o que já foi exposto, entendemos que a brincadeira é o desenvolvimento conativo que afeta a criança, impulsionando-a para se apropriar do mundo, para internalizá-lo e ser aceita por este próprio mundo. Neste processo, as crianças acrescentam elementos novos e distintos aos seus comportamentos e culturas e, como já afirmamos anteriormente, não existe uma única infância porque cada uma delas deve ser compreendida a partir das condições histórico-sociais em que se forjaram. Isso coaduna com o que afirmamos anteriormente sobre a atenção que deve ser dada a aprendizado ético-afetivo tão defendido por Espinosa e reafirmado por Merçon (2009, p. 94-95) na afirmação seguinte:

Não há, desta forma, uma norma ou instância superior que defina, que prescreva o bem ou o mal, o certo e o errado. Cada desejo delineia um percurso ético, ora afastando-se ora aproximando-se de nossas potências, através de encontro com o que é útil ou não para nós. [...] Tudo aquilo que promove compreensão ou conhecimento afetivo, por ativar nosso *conatus* e aproximar-nos de nossa potência, constitui, portanto, o que nos é mais útil.

A criança, para ser afetada precisa viver afetivamente o momento da brincadeira e não apenas executá-la. Levando em conta a tese espinosana do paralelismo, a qual Gleizer (2005) define como o que sustenta os atributos que, embora autônomos, produzem seus modos em completa independência, mas agindo segundo o mesmo princípio causal, podemos afirmar, então, que à medida que o corpo é afetado, aumenta a capacidade de percepção e elaboração de sentidos.

No faz de conta, a criança ultrapassa os limites reais do seu desenvolvimento, agindo na zona de desenvolvimento iminente. Dessa forma, diferentes situações dão à criança essa oportunidade, de ser mais do que ela realmente é, apontando assim para a singularidade da sua potência, conforme atesta Merçon (2009, p. 41-44):

Todo modo no universo possui potência. A diferença entre os graus de potência dos modos é uma diferença em autodeterminação, a qual pode ser atribuída à complexidade dos corpos, a vários graus de pensamento e níveis de consciência de sua organização. O fato, porém, de que todo e cada modo é caracterizado por um determinado grau de potência ou *conatus*, possuindo, portanto, distintos níveis de organização e efeito, não implica uma hierarquia dos seres. Ao contrário, Spinoza postula que qualquer coisa, seja mais potente ou menos potente, sempre poderá preservar-se no existir. [...] A potência ou *conatus* exprime não apenas a automanutenção de um estado, mas a autoexpansão e realização de tudo o que está em uma essência singular. A variabilidade com que se afirma uma mesma potência constitui, justamente, o que nos permite delinear a dinâmica das interações que promovem ou inibem a ação dos corpos e, subsequentemente, os aspectos que participam de um aprendizado afetivo.

Em situações que favorecem ao devir em que acontecem as paixões alegres, o corpo eleva a potência de agir, expandindo a imaginação, e esse é o caso do brincar. As relações sociais estabelecidas por meio de operações imaginativas da brincadeira também permitem conhecer os conflitos e dilemas existentes na sociedade porque traz à tona regras presentes no cotidiano, que na brincadeira estão implícitas, em determinado momento da vida da criança (primeira infância), permitindo à criança conhecê-las, lidar com elas, percorrendo o caminho da aprendizagem ético-afetiva e, nesse caso, a imaginação é o próprio material que dá base à crítica social.

Segundo Vigotski (2007), as brincadeiras, geralmente presentes no universo infantil no final da idade pré-escolar e começo da idade escolar, trazem satisfação somente quando o resultado é interessante para criança. Então, a criança adia a sua satisfação, que está contida na execução das próprias regras, pois somente assim poderá alcançar o resultado satisfatório. Nessa perspectiva, não há exclusão entre imaginação e razão porque, apesar da heterogeneidade entre si, ambas, imaginação e razão, estão sujeitas às mesmas regras afetivas,

o que atribui à imaginação a possibilidade de atuar na elaboração de ideias adequadas. O exercício da imaginação gera possibilidades de passagem de uma situação de menor potência para uma situação de maior potência. Essa vicissitude se dá em função de não sermos capazes de compreender ativamente a totalidade do que nos cerca, então lançamos mão da imaginação para superar as nossas limitações quanto ao conhecimento. Dificilmente outra função psicológica tem tanto poder de comover e motivar: a imaginação gera atividade cognitiva que difere da atividade intelectual, mas que produz condições de nos encaminharmos à racionalidade.

A criança, assim como os demais sujeitos em diferentes etapas da vida, é entendida como unidade interconectada à natureza na sua totalidade, e dessa interconexão temos a gênese do conhecimento, que não exclui a imaginação porque esta é permeada por mistura de sensações, sentimentos, afetos, afecções, lembranças, hábitos e costumes que são passados de geração a geração e que, inexoravelmente, postulam bases para interpretar, criticar e analisar os acontecimentos sociais por meio do pensamento e mediatizar ontologicamente a sua existência. Portanto, o entendimento do conhecimento imaginativo implica na compreensão daquilo que nos afeta e constitui, realizando, ao mesmo tempo, a sua crítica, que desenha assim o percurso que guia da configuração passiva à configuração ativa.

Chegamos, então, ao ponto conflituoso da discussão: se o desejo caracteriza-se pela relação corpo/mente interconectados pela consciência e a atividade do brincar se diferencia das demais atividades humanas (estudo e trabalho) exatamente porque não emprega a consciência, então como explicar o *conatus* no brincar? A explicação está no *devoir* que nos põe em contato com os objetos por meio dos quais iniciamos a jornada rumo à conscientização e internalização do mundo que nos cerca. A passividade imaginativa não seria transposta se não nos fosse dada a oportunidade de atuarmos junto aos objetos/ideias para nos apropriarmos dos conhecimentos, quando ainda não tínhamos elementos suficientes para dar vazão à atividade da razão. Passamos da concretude à abstração por meio da mediatização do brincar. No caminho do desejo havia antes o esforço, o apetite, a vontade de continuar existindo e, ao brincar, é isso que a criança faz, esforça-se para existir, para ser reconhecida, para ser aceita, para existir enquanto modo que descende da substância e das marcas da dinâmica afetivo-cognitiva na qual somos forjados.

Nesse processo de desenvolvimento, o brincar possibilita a transição de um estado de existência para outro estado expandido. Gradativamente, o desejo vai sendo incorporado à nossa estrutura individual, ou seja, ao todo de relações corporais e mentais que nos torna

únicos na alteridade constituída e no modo de se relacionar com a vida, movendo a mente em direção ao que transforma o mundo.

A exposição que elaboramos foi uma tentativa de relacionar o brincar ao *conatus* enquanto possibilidade de desenvolvimento que se direciona ao devir, porque cria condições de que possamos afetar e ser afetados quando brincamos, bem como de caminhar do esforço ao desejo de continuar existindo. É na atividade de brincar que traçamos condições para que essa experiência desenvolva-se e possa ser estendida às outras atividades como o estudo e o trabalho.

Discutimos a relação entre o *conatus* e o brincar enquanto possibilidade de autopreservação e autoexpansão da criança, demonstrando que há uma conexão entre intelecto e afeto durante a atividade do brincar. No *conatus*, a mera preservação do biológico é apenas uma parte do todo e ainda que o ser humano não tenha consciência do seu apetite, ainda, assim, ele estará preservado pelos encontros agenciados socialmente.

O brincar para a criança responde à difícil passagem de uma condição passional imaginativa para a possibilidade de expansão da potência da inteligência porque o ser humano não “é”, ele “torna-se” sempre no constante *devir* do aprendizado ético-afetivo que lhe propicia condição de agir no mundo que o cerca. A seguir dialogaremos sobre as perspectivas do brincar.

b) Perspectivas sobre o brincar

A seguir apresentamos o quadro com as concepções acerca do brincar, que serão basilares para a análise dos dados produzidos por esta pesquisa:

Quadro 6: Perspectivas sobre o brincar

ENFOQUES SOBRE O BRINCAR	
ASSIMILAÇÃO E ACOMODAÇÃO	A atividade lúdica constitui-se em expressão e condição para desenvolvimento infantil, já que quando as crianças jogam, assimilam e adquirem novos conhecimentos. Assimilação é quando há o predomínio da ação do sujeito sobre o objeto. A Acomodação é quando há o predomínio da ação do objeto sobre o sujeito.
FENÔMENO CULTURAL	A brincadeira configura-se como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem.
DESENVOLVIMENTO CONATIVO	O brincar é a atividade principal da criança, que impulsiona a passagem de um nível menos desenvolvido para um mais desenvolvido.

Fonte: Piaget (1973), Borba (2006), Espinosa (2007), Vigotski (2007).

A infância, quando são produzidas as condições necessárias, é ocasião fértil para o desenvolvimento humano e o brincar faz com que a criança expanda a sua potência, faz com que aumente seu poder de afetar e ser afetado. As mudanças conativas acontecem na criança em ritmo extremamente acelerado e, dificilmente, elas se abatem no comodismo; metaforizando essa questão, compreendemos, com base no referencial que utilizamos nesta pesquisa, que elas são “espinosanas” porque em nome do que desejam estão sempre dispostas a se depararem com o novo, afetando mutuamente corpo e alma. É como diz Caetano na epígrafe inicial, “a rosa pequenina” deixa de querer apenas a satisfação imediata e não se inibe em explorar a fina matéria chamada vida, traçando o caminho que ruma ao conhecimento mais elevado. Em seguida trataremos da análise dos dados.

4 DIALOGANDO SOBRE O EMARANHADO DE RELAÇÕES

O que conta em um caminho,
 O que conta em uma linha
 É sempre o meio
 E não o início nem o fim.
 Sempre se está no
 Meio do caminho, no meio de alguma coisa.

(Deleuze e Parnet)

O processo de interação verbal instaurado entre as partícipes durante os eventos promovidos em função da execução dos procedimentos desta pesquisa possibilitou conhecer o encaminhamento dado ao brincar durante a atividade de ensinar, considerando o movimento de suas contradições. Destarte, a imersão no emaranhado de relações que permeiam este trabalho promoveu, por meio do encontro colaborativo, das sessões reflexivas e observações colaborativas, discussões geradas em torno das temáticas arroladas neste estudo de maneira que a reflexão evocou informações, descrições, confrontos e reconstruções, restando saber agora de que maneira as relações, se de alguma maneira, forjaram a atividade desejada, superando as contradições presentes no processo.

Esta seção tem por objetivo apresentar e discutir os dados produzidos, interpretando-os à luz dos fundamentos teóricos que sustentam esta dissertação, tomando por base Pérez Gómez (1998), Rubinstein (1977), Piaget (1973), Borba (2006), Espinosa (2007), Leontiev (1998), Vigotski (2007), e tendo em vista as categorias que constam no quadro 3. Visando responder à macroquestão que interroga sobre a relação entre a formação contínua e a produção dos sentidos do brincar durante a Atividade de Ensinar na Educação Infantil, iniciaremos descrevendo as aulas das partícipes-professoras e o relato da partícipe-graduanda e da partícipe-pesquisadora. Em seguida, trataremos das prospecções formativas na produção dos sentidos do brincar, discutindo este processo como via para a transmissão de conhecimento (perspectiva acadêmica), como treinamento de habilidades (perspectiva técnica), o brincar pelos outros e com os outros (perspectiva prática) e o brincar para a mudança de conceitos (perspectiva da reflexão na prática para a reconstrução social).

Em seguida abordaremos as prospecções formativas do ensino enfocando o ensino condutista-mecânico (perspectiva processo-produto), o ensino cognitivista (perspectiva mediacional) e o ensino como atividade (perspectiva volitivacional). Prosseguiremos a discussão apontando as prospecções formativas potenciais do brincar com foco no brincar como ferramenta de aquisição da leitura e da escrita, como conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos culturais e como desenvolvimento conativo. Encerraremos esta

seção com a síntese da análise do que foi produzido durante a realização desta pesquisa. A seguir discutiremos sobre o fazer e o dizer das partícipes da pesquisa.

4.1 O fazer/dizer de Pipa, Boneca e Bola e o dizer de Bambolê e Amarelinha

Não há fim para as coisas
que podem ser conhecidas e sabidas.

Rubem Alves

Este tópico visa explicar acerca das aulas das partícipes-professoras e sobre o relato da partícipe-graduanda ao se envolver na realização desta pesquisa e, para tanto, consideramos a relação entre o social e pessoal na conjuntura de múltiplas e contínuas influências incitadas no grupo constituído com vistas à efetivação deste trabalho, compreendendo que, na sala de aula, a professora e as crianças estão imersas na multiplicidade de possibilidades interativas permeadas pelas suas respectivas histórias de vida que se interconectam, sofrendo e causando impacto umas nas outras. A seguir descreveremos as aulas de Pipa, de Boneca e de Bola, bem como o relato de Bambolê e de Amarelinha, lembrando que realizamos imediatamente depois de cada aula das partícipes-professoras a pós-observação.

a) A aula da professora Pipa

A observação da aula da professora Pipa foi a primeira a ser realizada e aconteceu no dia 12/07/2011, no turno da tarde, no Maternal (três anos), numa turma com dezessete crianças. O Cmei possui estrutura física com espaços destinados à diretoria/coordenação, cantina, secretaria, banheiros (inclusive adequados à faixa etária das crianças). O espaço físico da sala de aula, porém, atenderia melhor às demandas das crianças se fosse maior. A instituição tem espaço amplo e arborizado para o atendimento das necessidades da criança. O plano de aula da professora, entregue à pesquisadora no início da observação, tinha como tema “Os seres vivos: relações e diferenças” e nele estava previsto para a acolhida a exploração de cartazes (lista de nomes ou fichas, alfabeto, numerais, calendário), conversa sobre a aula anterior (que não houve) seguida da “Rodinha de conversa”, contação de história, momento frente a frente com o espelho, tarefa de classe, rodinha para socialização do trabalho e encerramento com músicas e brinquedos. O plano não apresentava os objetivos explicitados.

Após a acolhida no pátio, as crianças entraram na sala e guardaram as mochilas. Pipa conversou com as crianças sobre a data, fazendo a comparação com a data de aniversário de

uma criança que já havia passado e lembrou que as férias estavam chegando, depois cantaram, contaram quantas meninas e meninos estavam presentes, totalizando depois quantas crianças ao todo estavam presentes. Pipa perguntou, então, quem queria ir ao banheiro e somente três crianças não quiseram ir. A professora-auxiliar acompanhou as crianças ao banheiro. Em seguida, Pipa chamou a atenção para o alfabeto afixado no quadro por meio de uma música e, posteriormente, afixou no quadro um cartaz com o nome “salão de beleza” e convidou as crianças a visitarem-no, ao tempo em que segurava uma caixa nas mãos perguntando às crianças o que achavam que tinha dentro. Depois a caixa passou de mão em mão e Pipa perguntava se estava leve ou pesada. Disse que queria ir a uma festa e perguntou o que usar, informando que o objeto ao qual ela se referia estava dentro da caixa.

Após alguns palpites das crianças, a professora tirou da caixa uma peruca de filó e colocou na cabeça. As crianças sorriram, tentaram pegar na peruca e a professora permitiu que sentissem a textura da peruca. Pipa pegou o livro “O que é que tem meu cabelo?” e começou a explorar a indagar sobre a capa: as ilustrações, as cores, autor, etc, passando em seguida o livro para que as crianças colocassem o rosto na parte vazada deste para usarem a peruca de “estrela” e contou a história do livro que falava da cabeleira de um leão e a cada página ele tinha uma peruca diferente. A professora fez questionamentos sobre as características físicas das pessoas e dos animais. Depois, com a ajuda da professora-auxiliar, Pipa tirou a peruca da sua cabeça e colocou em cada uma das crianças para que elas se olhassem no espelho, instigando o faz de conta e questionou às crianças se eram iguais ou diferentes do leão da história. Vale ressaltar que durante toda essa atividade, bem como em toda a aula, a professora manteve uma postura que invocou a ludicidade.

À medida que as crianças iam terminando de se olhar no espelho, Pipa ia solicitando que elas fossem pegando brinquedos (de montar, quebra-cabeça e outros) e levando para as suas mesas. As mesas individuais eram coloridas, de plástico e de encaixe, permitindo que a professora agrupasse a quantidade de crianças que desejasse a cada atividade e na organização desta atividade, as mesmas foram agrupadas em dois grupos de seis e um de cinco crianças. Depois de todas as crianças terminarem de se olhar no espelho e serem questionadas sobre sua aparência, a professora observou o modo como elas brincavam em cada grupo. Depois das crianças brincarem durante certo tempo, a professora pediu que começassem a organizar os brinquedos, orientando para que não misturassem as peças dos vários brinquedos entre si e que não se esquecessem de guardar nenhuma peça. As crianças pegaram cestinhas e começaram a guardar os brinquedos.

Após organizarem e guardarem os brinquedos, as crianças foram, em fila, lavar as mãos para lancharem. Depois do lanche elas brincaram livremente por certo tempo para depois se agruparem novamente na sala, pegando brinquedos aleatoriamente. Após o lanche a professora-auxiliar foi para outra sala. Pipa pediu atenção e começou a explicar a tarefa. No início teve dificuldade em conseguir a atenção das crianças, mas aos poucos elas foram se acalmando e, então, Pipa entregou uma folha sulfite com um círculo vazado no centro da mesma para cada criança e pediu que cada uma pintasse com tinta guache uma peruca para si própria. Enquanto a tinta das perucas secava, as crianças fizeram uma roda de dança com a professora. Após a pintura secar, a professora fez uma roda e, novamente instigou o faz de conta, solicitando que cada criança colocasse a sua peruca e imitasse o leão. Assim, a imaginação fluiu na performance das crianças, ao que a professora ia tecendo elogios ao grupo. Ao final da aula, cada criança levou sua “peruca” para casa.

b) A aula da professora Boneca

A observação da aula da professora Boneca foi a segunda a ser realizada e aconteceu no dia 13/07/2011, no turno da manhã, no 1º Período (quatro anos), numa turma com quinze crianças. O Cmei funciona em um local com estrutura de residência, inadequada às demandas da criança. Constatamos que as queixas da professora Boneca quanto ao espaço físico do Cmei eram totalmente procedentes, pois as condições do ambiente dificultam extremamente a sua prática e, principalmente, fere o direito básico das crianças no que concerne a espaços adequados às suas necessidades.

O plano de aula da professora, entregue à pesquisadora no início da observação, não explicitava o tema da aula e nem os objetivos. Faremos a seguir a descrição *ipsis literis* do que propunha o plano de aula de Boneca: apontava o que seria feito na acolhida, as atividades de rotina, os conteúdos (revisão das formas geométricas: círculo, quadrado, triângulo e retângulo) as atividades de aprendizagem (reapresentação das formas geométricas em cartaz, estudo contextualizado dos nomes das formas geométricas – 1ª letra, última letra, vogais, quantas consoantes, letras repetidas, total de letras, número de sílabas, preencher interior das formas geométricas utilizando E.V.A picado), roda de história, seguida de mais atividades de aprendizagem (realização da ginástica, alongamento e brincadeira das formas geométricas) e revisão, ao final da aula.

À medida que as crianças foram chegando, entregando a tarefa de casa e sentando, a professora foi lhes entregando livros para folhearem. A acolhida estava prevista para

acontecer no pátio, com entoação do hino e os avisos, mas não houve porque no espaço reservado a isso aconteceu uma reunião com os pais e a direção. As atividades de rotina consistiram em cantos de músicas (bom dia, oração) e apresentação de cartazes (tempo, calendário, quantos e quem somos, numerais, vogais, alfabeto). Por si mesmas, as crianças se agruparam por sexo, em duas mesas, numa sala de diminuto espaço. No início da aula, Boneca cantou várias músicas, rezou, conversou sobre o tempo, sobre os dias da semana e, juntamente com as crianças, fez a contagem de quantas estavam presentes naquele dia. Nesse espaço de tempo, Boneca chamou a atenção de algumas crianças e disse que se conversassem seriam trocadas de lugar ou ficariam sem recreio.

Após esse momento inicial, Boneca organizou as crianças em fila para irem tomar água e, logo em seguida, retornaram para a sala. Boneca, então, colou as formas geométricas no quadro e escreveu o nome de cada uma, depois pediu que dissessem mais palavras com a letra inicial de cada figura geométrica, que contassem quantas letras e quantas sílabas tinha cada palavra, batendo palmas para cada uma delas. Em seguida, Boneca dividiu a turma em grupos e entregou papel madeira com figuras geométricas desenhadas. No início houve dificuldade porque cada uma queria que o papel fosse só seu, mas depois conseguiram realizar o trabalho. Em seguida saíram para o pátio (a sala da residência) e afixaram na parede os trabalhos para que ficassem expostos.

Ao voltarem para a sala de aula, Boneca entregou blocos lógicos e dominó para as crianças brincarem livremente (essa atividade não estava prevista no planejamento). As crianças pediram a bola e foram para o pátio, onde algumas brincaram livremente, outras ficaram sentadas em grupo, outras sozinhas. Pouco tempo depois voltaram para a sala de aula e cantaram. A seguir, Boneca começou a contar história utilizando um livro, mostrou a capa, as ilustrações e as crianças se envolveram e mantiveram-se atentas. Ao término da história cantaram duas músicas e depois saíram em fila para lavar as mãos, voltar para a sala e lanchar.

Durante o lanche, uma criança pegou um tubo de cola e fingiu ser pimenta, simulando colocar na comida. Podemos dizer que ela estava conferindo um novo significado para o objeto tubo de cola, no sentido de imitar uma ação que ela deve ter visto um adulto realizar. Essa brincadeira envolveu dois aspectos, de acordo com Vigotski (2007): em primeiro lugar, é possível afirmar que, para essa criança, o tubo de cola serviu como “pivô” da dissociação entre a pimenta real e o significado pimenta, predominando o último. Isso marca nova fase do seu desenvolvimento, na qual a criança consegue separar os campos do significado e da percepção. É o momento em que elas começam a conseguir simbolizar, agir

de várias maneiras diferentes com relação a um mesmo objeto que se apresenta a ela e, assim, passar a experimentar o mundo a partir das situações imaginárias contidas nas brincadeiras. Após o lanche ficaram um tempo na sala e depois foram para o pátio.

No pátio, a professora organizou as crianças num círculo e cantou uma música que estimulava uma ginástica, alongamento. Em seguida, pediu que se encostassem à parede e se sentassem, desenhou as formas geométricas no chão e propôs uma brincadeira que consistia em, ao sinal da professora, sair do local em que estava e posicionar-se na parte interna da forma geométrica indicada. Logo após, voltaram para a sala de aula e Boneca entregou às crianças a tarefa de casa, passou a explicá-la e avisou que não haveria aula no outro dia porque não tinha professora para substituí-la e seria dia do seu horário pedagógico. Cantaram uma música de despedida e Boneca ligou o som, enquanto as crianças aguardavam os pais.

c) A aula da professora Bola

A observação da aula da professora Bola foi a última a ser realizada e aconteceu no dia 13/09/2011, no turno da tarde, no 2º Período (cinco anos), numa turma com dezesseis crianças. A estrutura do Cmei é adequada e a sala de aula bastante ampla. O plano de aula da professora, entregue a esta pesquisadora no início da observação, não explicitava o tema da aula. Faremos a seguir a descrição *ipsis literis* do que propunha o plano de aula de Bola: apontava o conteúdo (pátria), os objetivos (identificar os símbolos da pátria e desenvolver a leitura e a escrita), o desenvolvimento da aula (leitura compartilhada de quadrinha, estudo contextualizado da palavra pátria, uso do alfabeto móvel para formar a palavra em estudo, recorte e colagem de palavras iniciadas com a letra P) e os recursos (papel madeira, lápis, pincel, quando de decomposição, alfabeto móvel).

As crianças foram chegando, sentando e conversando livremente entre si. Parte delas sentou-se em filas e outras sentadas em grupos às mesas. Para iniciar a aula a professora distribuiu as cadeiras em semicírculo na frente do quadro e as crianças sentaram-se. Bola iniciou a atividade resgatando o que havia sido discutido na aula anterior (pátria), perguntou o nome da presidente, ao que as crianças responderam, perguntou sobre os dias da semana e chamou uma criança para contar quantas estavam presentes, depois fez a chamada nominalmente e, a seguir, perguntou sobre o tempo, ao que ela mesma respondeu. Logo após, Bola começou a cantar uma música com gestos. As crianças não cantaram, mas executaram todos os gestos concentradamente.

Em seguida, Bola agrupou as crianças em dupla, entregou-lhes revistas e explicou-lhes a tarefa de recorte e colagem que deveriam executar (recortar letras e formar o nome Brasil), desfazendo o semicírculo, e parte das crianças ficou em dupla e outras em grupos maiores. Bola teve que desligar os ventiladores por conta dos recortes, o calor aumentou. Ela começou a sentar de mesa em mesa e, por meio de questionamentos, acompanhou a execução das tarefas. Ao fim dessa tarefa, a professora começou outra tarefa: entregou uma tarjeta com o nome “pátria” e um envelope com o alfabeto móvel para que as crianças formassem o referido nome. As crianças que foram terminando a tarefa iam auxiliando as outras.

Após todas findarem essa tarefa, guardaram as tarjetas e o alfabeto móvel, entregaram tudo à professora, formaram a fila e foram para o recreio no pátio, junto com as demais turmas, onde ouviram música, assistiram um DVD musical, enquanto outras brincavam livremente para, em seguida, retornarem à sala de aula para lanche. Depois do lanche, Bola pegou uma caixa de livros na estante e pediu que as crianças fossem até a caixa, uma a uma, escolher um livro para ler.

A seguir, a professora entregou outra tarefa para ser feita, explicando que primeiro era preciso colocar o nome e que a tarefa estava relacionada à independência do Brasil, que elas deviam recortar sete espadas e colar no local indicado. Ao terminarem essa tarefa ficaram conversando entre si e, depois, Bola explicou a tarefa de casa, que consistia em ler uma quadrinha, reconhecer a letra inicial e final de algumas palavras da quadrinha, identificando também a quantidade de sílabas. E assim a aula foi finalizada e, aos poucos, os pais foram chegando para buscar as crianças. Observamos que na sala de aula as atividades foram estritamente didáticas, com o objetivo de se chegar a um conteúdo pedagógico e quando, por parte das crianças, surgiram brincadeiras de faz-de-conta, a professora procurou voltar a atenção para a tarefa que estava sendo realizada no momento.

d) O relato de Bambolê

A partícipe Bambolê é graduanda em Pedagogia pela UFPI e, no final de abril de 2010, estagiava numa escola da Semec e não se sentia preparada para continuar, pois tinha muitas dificuldades para lidar com as nove turmas de horário pedagógico (HP) de Geografia em que trabalhava. Para ela, segundo seu próprio relato, foi muito difícil tomar a decisão de sair, já que a vontade era continuar, porém acreditava que, daquela forma, prejudicaria os alunos. Àquela época estava no quarto período, depois, já no sexto período, analisou que o fato de ainda não ter cursado algumas disciplinas essenciais, como Aspectos Psicossociais da

Aprendizagem, Avaliação da Aprendizagem, Alfabetização e Letramento, entre outras, foi um dos provocadores de tantas dificuldades.

Após deixar a sala de aula, pensou em que caminho seguir e, então, logo que começou a seleção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), procurou alguns professores e foi selecionada pela professora Ivana Ibiapina. Já em junho, começou a participar do Núcleo FORMAR e a orientadora explicou a nova dinâmica de trabalho do grupo, que cada aluno da Iniciação Científica ia trabalhar com um dos mestrados. Como até então só eram duas alunas e quatro mestrados, foi feito um sorteio e Bambolê foi sorteada para trabalharmos juntas. A partir de então, Bambolê começou a participar dos estudos, das apresentações das pesquisas, estudar algumas teorias de base no grupo e o material referente aos temas do projeto dela, que tem relação muito próxima com os temas desta pesquisa, mas com bem menos teorias e em menor profundidade, pois é uma pesquisa do Pibic e, portanto, não tem a complexidade de uma pesquisa de mestrado.

A princípio, de acordo com os objetivos do projeto de Bambolê, ela teria que acompanhar duas sessões reflexivas desta pesquisa, que seriam também instrumentos de produção de dados de seu trabalho, mas fizemos o convite para que fosse partícipe da pesquisa na totalidade e ela se mostrou muito surpresa, porque, segundo a mesma, por um lado seria um desafio, mas por outro seria uma experiência muito interessante e importante para sua formação, pois, os assuntos discutidos nas sessões geraram possibilidades de reflexão e colaboração sobre os temas inerentes à pesquisa e que estão relacionados com o cotidiano, mas, às vezes, não são percebidos, tampouco questionados e, por isso, são dificultadas as transformações.

No seu discurso, a partícipe acrescentou que esses momentos foram importantes tanto para a sua vida pessoal, pela vivência de situações significativas, como para a sua formação acadêmica, haja vista que as sessões possibilitaram a produção de novos conhecimentos, tanto em relação às teorias quanto aos temas trabalhados e também à maneira de desenvolver pesquisa. Ressaltamos que o relatório parcial que Bambolê apresentou ao Núcleo FORMAR, antes de ser iniciada a análise dos dados desta pesquisa, foi motivador, pois vislumbramos antecipadamente as possibilidades geradas pela empiria resultante dos procedimentos realizados durante este estudo.

e) O relato de Amarelinha

Como já informamos anteriormente, ingressamos no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI em 2010, como aluna da 18ª turma. O primeiro ano foi destinado a cursar os créditos exigidos pelo Programa, bem como iniciar os estudos no FORMAR. No primeiro semestre cursamos as disciplinas Filosofia da Educação, Planejamento da Pesquisa, Pesquisa Colaborativa e Formação de Professores. No segundo semestre cursamos a disciplina História da Educação e participamos do Seminário sobre Conceitos-chave da Abordagem Sócio-histórica.

Encaminhamos a solicitação para a autorização da execução desta pesquisa à Semec, instituição à qual as partícipes-professoras estão ligadas, em setembro de 2010, e em outubro do mesmo ano recebemos a autorização para realizá-la. Em função de duas professoras convidadas terem desistido de participar deste estudo, o documento institucional ao qual nos referimos informa quantidade superior de Cmeis, em relação à quantidade de partícipes-professoras e, além disso, em decorrência do avanço nos estudos o título foi modificado.

No dia 05/10/2010 encaminhamos ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI o projeto de pesquisa, e no dia 23/11/2010 recebemos o parecer informando sobre pendências que deveriam ser sanadas no prazo de sessenta dias, a partir da data de emissão do referido parecer. Foram apontadas pelo Comitê quatro pendências: apresentar de maneira mais clara os critérios utilizados para a definição da amostra a ser investigada; clarificar critérios estabelecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; acrescentar o formulário contendo o roteiro dos instrumentais destinados à produção dos dados, bem como os critérios utilizados para a análise dos dados.

Realizamos todas as alterações e encaminhamos o projeto de volta ao Comitê no dia 17/12/2010. A carta de aprovação foi emitida no dia 21/12/2010 e apresentava igualmente o título inicial, estabelecendo o prazo de janeiro de 2012 para a entrega do relatório final, prazo que foi estendido, tendo em vista o nosso pedido de prorrogação para a conclusão do mestrado. Os documentos citados encontram-se nos anexos A e B, respectivamente.

No mês de abril de 2011 solicitamos a autorização das diretoras dos Cmeis para que desenvolvêssemos a pesquisa, apresentando às mesmas o documento da autorização institucional emitido pela Semec. A receptividade das diretoras foi positiva, porém, ressaltaram a dificuldade relacionada ao tempo disponível das professoras, considerando a rotina assoberbada de tarefas a serem desempenhadas.

Definimos o critério para a escolha das partícipes-professoras a partir da relação estabelecida por nós, enquanto formadora, com as partícipes enquanto cursistas, intencionando compreender o desenvolvimento da criança e considerando os conflitos inerentes à Atividade de Ensinar.

A seguir, trataremos das prospecções formativas na produção dos sentidos do brincar.

4.2 Prospecções formativas na produção dos sentidos do brincar

Desaprender para aprender.
Deletar para escrever em cima.
Houve um tempo em que eu pensava que, para isso,
seria preciso nascer de novo,
mas hoje sei que dá pra renascer várias vezes nesta mesma vida.
Basta desaprender o receio de mudar.

Martha Medeiros

Ao desenvolvermos o estudo deste eixo temático, consideramos oportuno salientar o significado da formação. Nesse sentido, tomamos como referência o dicionário Ruth Rocha (1996, p. 289), que define formação como “ato de formar, conjunto de ensinamentos e conhecimentos que formam o caráter”, bem como no Aurélio (2000, p. 328), que assim define o referido termo: “ato, efeito ou modo de formar, constituição, caráter, modo pelo qual se constitui uma mentalidade, um caráter”.

Com base nessas acepções, na literatura consultada e nos fundamentos teóricos que dão base a esta pesquisa, entendemos que, entre outras situações, é na formação que são postos muitos dos requisitos que norteiam aquilo o que a professora considera como adequado para ser posto em prática no exercício da atividade de ensinar, ou seja, o que norteia o seu pensar e o seu agir. No que concerne à formação que contempla, de maneira direta ou indireta, os rumos possíveis do brincar, destacamos nos tópicos a seguir, com base no encontro colaborativo, nas sessões reflexivas e observações colaborativas, episódios que apontam situações significativas para as professoras no que tange a essa atividade em si. Para analisarmos esses episódios tomaremos por base categorias: o brincar como processo de transmissão de conhecimentos; o brincar como treinamento de habilidades; o brincar pelos outros e com os outros e o brincar e a formação para a mudança de conceitos, fundamentados em Pérez Gómez (1998).

a) O brincar como processo de transmissão de conhecimento

O brincar como processo de transmissão de conhecimentos, relacionado à perspectiva acadêmica, constitui-se por um arranjo de informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos ou proposições relevantes existentes na estrutura cognitiva da criança, sugerindo uma armazenagem arbitrária de novo conhecimento, visando proporcionar o domínio do conteúdo da disciplina. Eis alguns episódios que, de maneira direta ou indireta, referem-se à formação das professoras e em que observamos a evidência do brincar como transmissão do conhecimento. O episódio que segue abaixo ocorreu na quarta sessão reflexiva:

AMARELINHA: Qual a relação entre o brincar que vocês desenvolvem com as crianças e a formação que vocês vivenciaram?

BOLA: Na universidade, o brincar...

BONECA: Fica muito...

BOLA: Fica muito vago.

BONECA: A mesma coisa que a Bola. Na universidade eu tive uma disciplina de jogos e brincadeiras, mas é aquela coisa assim mesmo...

PIPA: Teórica.

BONECA: Teórica que quando a gente chega no dia a dia às vezes não dá nem pra colocar em prática.

PIPA: Eu também, como eu falei, no Instituto de Educação eu aprendi muito por conta de ter teoria e prática, lá ia pro ginásio, pra quadra, todos os espaços. E na universidade não, porque se limitou mais a essa parte teórica.

E o episódio a seguir, na pós-observação de Boneca:

AMARELINHA: Qual a relação que ocorre entre a aula realizada hoje e as formações das quais você já participou?

BONECA: [...] no Profa a gente vê só a parte da leitura e da escrita.

Analisando os enunciados sobre a relação entre a formação e o modo como as professoras compreendem o brincar, percebemos que é recorrente nos seus discursos a ideia de formação que remete ao excesso de teoria sem vínculo com a prática. A professora Bola, em concordância com Boneca, mencionou que na universidade “fica muito vago” o estudo sobre o brincar. No discurso de Pipa notamos que há indícios de existência da relação teoria/prática quando mencionou o Instituto de Educação, porém ao exemplificar em que consistiria esse vínculo, ela citou exemplos de espaços que se circunscrevem ao interior da

referida escola, ou seja, a formação não ultrapassava os muros da escola. A professora Boneca mencionou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), parceria hoje não mais vigente, entre o Ministério da Educação e Secretaria Municipal de Educação, que visava a formação, com foco na aprendizagem inicial de leitura e escrita, tendo como objeto a alfabetização por meio da instrumentalização didática, excluindo o brincar, o que é confirmado quando ela diz: “a gente vê ‘só’ a parte da leitura e da escrita.”

As reflexões a seguir, ocorridas na terceira sessão reflexiva, revelam como as partícipes se veem neste processo e como na prática isso é refletido:

BAMBOLÊ: Eu acho assim que são importantes essas leituras, essas discussões porque eu como ainda estou na formação inicial, é importante pra quando eu chegar lá na prática eu não realizar um trabalho assim por realizar, mas eu tenho que saber das minhas ações, saber como estou fazendo, porque elas são importantes e essas discussões aqui são importantíssimas.

PIPA: É que eles são preocupados mais com leitura mesmo.

AMARELINHA: Quem são eles?

PIPA: O sistema.

AMARELINHA: Nós fazemos parte do sistema?

PIPA: Sim (todas riem).

AMARELINHA: O sistema pode ser modificado?

PIPA: Sim (todas riem).

Bambolê mencionou a importância de participar continuamente de formação, ressaltando a necessidade de saber a que fim serve as suas ações, o que denota preocupação quanto à relevância social do trabalho do professor, incluindo-se no processo embora não esteja atuando em sala de aula, pois, como mencionado anteriormente, ainda cursa a graduação. O discurso de Pipa apontou, nesse momento, uma exclusão de si própria do processo educativo, assinalando que “eles (o sistema) são preocupados é com a leitura mesmo.” Depreendemos desse enunciado que, para a professora, a transformação estaria inviabilizada, já não dependia dela e dos seus pares a ação que evocaria mudanças e, por meio da colaboração possibilitamos que repensasse essa condição, evocando o princípio da dupla função do pesquisador (formar/pesquisar). O riso imediato de todas, junto com a resposta rápida de Pipa, indicando a obviedade da situação pelo tom de voz utilizado, denotou que foi percebida a contradição que há em se posicionar afastada do processo.

No quadro da Teoria da Atividade essa ideia de afastamento da comunidade, ou seja, a não inserção no grupo enquanto sujeito ativo que cria condições para transformações provoca

estagnação, determina a aquisição homogênea frente aos conteúdos trabalhados e deixa de lado, também, o processo de produção autônoma do conhecimento, utilizando a transmissão de conhecimentos como fator determinante para o desenvolvimento da criança. Prosseguindo a discussão, eis o que Boneca revela durante sua pós-observação sobre a relação entre a formação inicial e a prática:

BONECA: Ééé... através das teorias estudadas na universidade e que a gente também vê que a teoria é muito diferente da prática. A gente só vai realmente conhecer a prática quando a gente já tá trabalhando na área. Tem muita gente que se assusta, pensa que é uma coisa e é outra.

AMARELINHA: Você poderia dar exemplos relacionados a essa resposta?

BONECA: A realidade mesmo da escola pública para a privada, completamente diferente e os teóricos falam lá nos textos que eu tive acesso que as crianças elas independente do contexto que são inseridas são dessa forma e fora as ideias que são passadas pra gente ao longo do curso. A gente só vai ter conhecimento mesmo de como é o ensinar e como é uma sala de aula quando a gente vai pra ela, certo?

A professora Boneca menciona que o seu modo de ensinar decorre de teorias ensinadas na universidade que, na prática, apresentam-se de maneira muito diferente e quando solicitamos que cite exemplos relacionados a essa resposta, ela menciona a diferença entre os contextos da escola pública e da escola privada compreendendo a singularidade da criança como sinônimo de igualdade de contextos. No momento da pós-observação com a professora Boneca, questionamos:

AMARELINHA: Quais os seus objetivos para essa aula?

BONECA: Meus objetivos é como eu te disse [...] fazer com que eles identificassem cada forma geométrica, as letrinhas que são trabalhadas no nome da forma geométrica, né? A questão da identificação das formas geométricas com os cartazes e da brincadeira, que na brincadeira, eles puderam tá observando a figura que eu tava mostrando e identificando onde é que tava essa figura para eles poderem se deslocar.

Esse enunciado da professora Boneca trouxe à tona o princípio dialético da relação teoria e prática, que expressa contradições e conflitos no cotidiano, pois apesar de já termos chegado à conclusão de que “somos” o próprio sistema e, como tal, podemos modificá-lo por meio das nossas ações, ela afirmou que utilizou a brincadeira como ferramenta para a transmissão de conhecimento sobre as figuras geométricas. Nesse sentido, como afirma Magalhães (2007), não há espaço para colaboração ou para a compreensão do processo de aprendizagem da criança, já que o relacionamento que envolve poder não disponibiliza espaço para entender e “ouvir” a necessidade da criança na disposição por parte da professora.

Alinhado dessa maneira, como afirma Vigotski (2007), o ensino caracteriza-se como instrumento-para-resultado centrado na transmissão-recepção dos conteúdos científicos a serem ensinados e segmentos em informações que devem ser depositados pelo professor na cabeça vazia da criança. Destarte, o produto desta aprendizagem é marcado pela memorização com um subsequente esquecimento rápido do conhecimento e, entre as várias razões que podem elucidar tal antagonismo, duas merecem ênfase, quais sejam, a visão por parte dos professores da criança como tábula rasa e da ciência como um corpo de conhecimentos verdadeiros, prontos, imutáveis e inquestionáveis.

Na contramão dessas ideias, compreendemos que a criança não aprende pela simples memorização de algum significado recebido de fora, isto é, dito pela professora, mas pela condição idiossincrática de atribuição de significado que deriva da interação de novas ideias com as já existentes na sua estrutura cognitiva. Dito de outra forma, quando a professora pensa o conhecimento mecanicamente como aquilo que pode ser retirado de uma caixa e posto em outra, corrobora com o processo ensino-aprendizagem que deflagra a transmissão-recepção de conhecimentos, o que coaduna com o brincar como processo de transmissão de conhecimentos, relacionado à perspectiva acadêmica que visa o domínio do conteúdo da disciplina.

b) O brincar como treinamento de habilidades

O brincar como treinamento de habilidades está relacionado à perspectiva técnica e tem como dispositivo interpretativo a aquisição de princípios e práticas decorrentes da investigação. No dicionário Aurélio (2000, p. 359) habilidade é definida como aptidão ou capacidade para algo, o que é referendado pelo dicionário Ruth Rocha (19996, p. 315). O próprio cotidiano da criança é permeado por contextos culturais em que essas aptidões ou habilidades são desenvolvidas por meio das trocas em função das necessidades da vida. O episódio a seguir, ocorrido na sexta sessão reflexiva, evidencia a relação entre a formação e o ensino, que tem como foco principal o treinamento de habilidades:

AMARELINHA: Eu observei que o planejamento de vocês não tem o registro dos objetivos pretendidos na execução da aula. Vocês não sentem falta de ter claramente definido quais são os seus objetivos?

PIPA: É, geralmente fica implícito. Assim, quando eu faço o planejamento eu penso, mas quando eu cheguei na escola já era um, um...

BOLA: Já tinha o modelo.

PIPA: É.

(Muitas vozes, inaudível)

PIPA: Como se fosse uma rotina, a sequência da aula.

BONECA: A minha pedagoga, ela trouxe lá da Semec, que é numa fichinha, né, só que aí como a gente não tem tempo pra xerocar a gente faz mesmo à mão.

BONECA: É. A gente faz mesmo à mão.

PIPA: Mas eu leio muito as diretrizes.

BONECA: Eu também leio.

PIPA: No maternal, por exemplo, no maternal não tá bem separado assim, primeiro... Segundo, terceiro, mas o primeiro e o segundo período... (inaudível)... Os objetivos...

BONECA: As habilidades.

PIPA: É. As habilidades que a criança tem que atingir [...] então quando eu ia elaborar atividades, eu procurava contemplar aquelas habilidades que já estavam definidas nas diretrizes, pra não se perder né, que você acaba fazendo, mas fica no meu caso fica intrínseco.

BOLA: Meu também.

No discurso da professora Pipa é claramente explicitado que o objetivo da aula é desvalorizado em detrimento das habilidades a serem desenvolvidas quando ela salienta que “fica implícito” o objetivo. Tanto ela, quanto Boneca e Bola deixam transparecer que há um “modelo” de planejamento. Entendendo dessa forma, no ensino predomina o treino das habilidades.

Segundo Pérez Gómez (1998, p. 68), o desenvolvimento de habilidades apartado de seu conteúdo e significado que lhe confere contexto é tão difícil, carente de aplicação e desmotivador como a aprendizagem de conteúdos distanciados da compreensão da criança. Também na sexta sessão reflexiva, vejamos o que as partícipes revelam sobre a formação que relacionamos a esse modo de ensinar:

PIPA: Teorias, já li muitas teoria, mas assim a prefeitura gosta muito de trabalhar com a teoria da Emília Ferreiro, que mudou o foco de como ensinar para como a criança aprende. Então, eu tento muito ver a criança, como ela recebe essa aprendizagem, as teorias são mais baseadas nela, eu gosto muito de ler Ana Teberosky, Emília Ferreiro, são basicamente elas. Na Educação Infantil, são autoras que abordam muito essa temática. Eu tento fazer essa ligação porque durante a universidade, por exemplo, várias teorias você vê... toda a história do ensino, condições e tudo. Aí eu tento transpor pra prática, mesmo tentando me libertar um pouco, me libertar da educação tradicional, mas em muitos pontos, o próprio sistema ele cobra, né, mas a forma de trabalhar, tento que seja diferente.

BOLA: Infelizmente. Nos Cmeis que eu trabalho o brincar não é muito considerado, principalmente à tarde, que eu tô no Segundo Período, a cobrança é assim que o

aluno no final do ano faça um bom teste, que a criança leia para aumentar o conceito da escola. Então eu sou muito cobrada e o brincar é deixado de lado. Mas no Maternalzinho eu vejo os meninos brincarem, os meninos do Segundo Período não. Eu procuro ensinar brincando, mas a cobrança é muito alta em cima das habilidades das crianças, né.

BONECA: Aaaah... a experiência do dia a dia, né, porque eu quando comecei como estagiária, eu fui direto pra sala de aula, eu assumi uma turma, passei dois anos na mesma creche e eu sempre trabalhei assim em creche, o meu estágio todinho foi em creche, aí antes de eu entrar aqui, eu ainda dei sete meses de aula no primeiro, no segundo ano do ensino fundamental, antiga primeira série e lá na Uespi no meu curso, as oficinas que eu participo, as experiências que troco com minhas colegas.

Há uma estreita relação entre saber como a criança aprende e saber o que fazer para ajudar a criança a aprender melhor, embora aprendizagem e ensino não sejam sinônimos. No entanto, o processo não consiste somente em fazer essa distinção, mas também em ter clarificado quais são as reais necessidades de aprendizagem da criança. Segundo Pérez Gómez (1998, p. 69), “[...] o problema maior dessa concepção é ressaltar em demasia o desenvolvimento das capacidades formais, afastando-se do conteúdo da cultura.” No discurso de Pipa, ela mencionou que o seu foco é a criança, no entanto fica claro, nesse momento, que o ensino tem como prerrogativa a leitura e a escrita, já que os autores mencionados tratam principalmente do processo de aquisição da leitura e da escrita. Novamente ela retomou à problemática das cobranças do sistema e verbalizou que, apesar dele, tenta se libertar da educação tradicional, denunciando que considera a relação de identidade entre o sistema e esse tipo de ensino e que se esforça para superação da situação de ser, por vezes, uma professora tradicional.

A professora Bola sinalizou para a formação sob forma de orientação no Cmei, que cobra o domínio das habilidades por parte da criança. É enfática ao mencionar que “o brincar não é muito considerado [...] principalmente no Segundo Período” quando a criança está com cinco anos, porque o objetivo é que “leia para aumentar o conceito da escola.” Sem desconsiderar o contexto institucional em que se apresentam as questões apontadas pela professora, novamente emerge no discurso uma situação de afastamento de si próprio com relação à atuação em sala de aula, delegando somente aos outros a possibilidade de modificação do que se apresenta no contexto escolar. Encontramos nos episódios evidências da formação que forjou o modo de ensinar, centrado no desenvolvimento de habilidades, principalmente de leitura e escrita. Salientamos que as teorias e conceitos expostos nos discursos das professoras são de extrema relevância para o ensino, porém questionamos o modo como são utilizados.

Não queremos aqui diminuir a importância da formação de hábitos que possibilitem o desenvolvimento das capacidades cognitivas, porém não resolve persistirmos na ação de que ao imprimirmos o nosso formato de organização conceitual à ciência, que nos parece tão lógica e que foi produzida por nós durante um longo tempo de formação e atuação profissional docente, pois isso não é garantia de que possa ser compreendida pelas crianças.

A organização desse pensamento nos parece lógica porque entendemos os conteúdos que o constituem, porém o pensamento da criança organiza-se em base de abstração e concretude diferentes, portanto, é necessário assumir a criança como produtora de conhecimentos e assegurar o ensino que promova o seu desenvolvimento de maneira holística.

Entendemos que ser professor exige diversos conhecimentos que se articulam à ação docente e, antes de se configurar como conhecimento individual, é antes de tudo social, considerando que é na interação com o outro por meio da compreensão responsiva, com o próprio conhecimento e com a realidade circundante que o homem constitui-se na sua singularidade e complexidade.

Interpretamos que essa prática remete à formação baseada na experiência da graduação e em decorrência das trocas com as colegas nas oficinas das quais participou no Centro de Formação Odilon Nunes, o que sinaliza para a formação configurada no contexto político, econômico, social e cultural da sociedade contemporânea marcada pela busca da eficácia, e que se relaciona à perspectiva técnica, concebendo o brincar como treinamento de habilidades.

c) O brincar pelos outros e com os outros

O brincar pelos outros e com os outros, relacionado à perspectiva prática, tem como dispositivo interpretativo a aprendizagem da prática para a prática e a partir da prática. Assim, em relação à formação que contempla este dispositivo, eis alguns episódios que denotam essa relação. O episódio que segue ocorreu na quinta sessão reflexiva:

PIPA: Eu... assim... eu aprendi desde eu mesma brincando e quando eu estudei no Instituto de Educação porque tinha disciplinas de recreação e jogos que ensinava mesmo o professor a realizar brincadeiras e jogos com os alunos então [...]

(vozes de Pipa e Boneca se misturam).

AMARELINHA: Uma de cada vez... é importante ouvir...

PIPA: [...] eu já falei que eu fui uma criança que brinquei muito, então pra mim o brincar tem um sentido positivo, um sentido muito rico, pra mim é muito positivo. Então eu sempre tentei levar pras minhas turmas o brincar e agora como minha escola participa do Projeto Paralapraca, né, e eles têm um foco muito bom no

brincar, nós já fizemos muitas formações, então nós vemos que a escola já se modificou. Pra mim modificou e ajudou, melhorou e pra outras professoras que não concebiam o brincar assim como uma atividade essencial, elas já estão colocando assim no planejamento, nas aulas, o brincar. Então, agora mesmo que é atividade sobre o ar, eu gosto de trabalhar o brincar porque têm tantos brinquedos e brincadeiras que acontecem no ar... o vento ele tá presente e é bem concreto pra criança. Então onde eu posso eu coloco o brincar em várias situações pra que as crianças consigam se apropriar e internalizar aquilo que é importante. E aí na escola a gente faz... têm os encontros e o material é riquíssimo, tem muito embasamento teórico, muito bom, têm muitas ideias, muitos brinquedos fáceis de serem produzidos, que às vezes você não faz porque às vezes não sabe. São simples, feitos a partir de papel, de tampinha, materiais bem fáceis de adquirir. Então nós estamos vendo muito o brincar na escola e em outras da zona que têm também o projeto. Infelizmente o projeto não é pra todas porque é muito bom.

BONECA: Na Uespi. Eu tinha disciplinas direcionadas, eu tinha disciplinas de artes, de jogos e de brincadeiras. A professora [...] ²² “questionava” muito esse “lado” do brincar.

AMARELINHA: Um hum.

BONECA: E no dia a dia mesmo, na prática que a gente vai vendo que a criança aprende mais quando ela tá brincando.

BOLA: Eu também, primeiro na universidade. A professora de Didática, não me lembro qual... mas foi em outra disciplina em que ela fez uma oficina. Eu lembro que ela dividiu até em grupos. Cada disciplina trabalhava com material concreto, matemática, jogos. Então eu aprendi que o brincar... até o pessoal de letras ficava: “ah, esse pessoal só pensa em brincar”. Eles ficavam era curtindo da gente.

Analisando os temas produzidos durante a interação verbal ocorrida nesses episódios, de modo específico, no caso de Pipa, a relação com o brincar aproxima-se da sua vida pessoal. Ela relatou isso no seu primeiro enunciado e reiterou no segundo enunciado, como que a clarificar e enfatizar a relevância desse fato para a sua vida profissional. Além disso, revelou que as disciplinas de recreação e jogos cursadas no pedagógico também afetaram e demarcaram a sua constituição como professora da Educação Infantil; e ainda realçou o valor dos projetos que tratam o brincar como essência para o ensino infantil, organizando-o de maneira que permita à professora o acesso aos saberes que inspiram à criação, o que se revelou quando Pipa faz menção à produção e utilização de brinquedos feitos de materiais acessíveis à professora.

A despeito disso, para a criança qualquer objeto ou material pode se transformar em brinquedo. Cabe, portanto à professora, não somente acompanhar as atividades, como agenciar oportunidades para a criança desenvolver-se, organizando espaços, disponibilizando objetos e materiais que possam enriquecer a brincadeira e instrumentalizar o ambiente, gerando possibilidades de criação, por exemplo, a partir de sucata, como sugerido por Pipa. O

²² Neste trecho foi omitido o nome da professora da partícipe para preservar a sua identidade.

brinquedo incita a representação e expressão das crianças e por isso podem ser construídos, adaptados ou estruturados, diferentemente dos brinquedos industrializados que já trazem propostas de brincadeiras, previamente estabelecidas, que precisam ser apreendidas e ajustadas aos interesses das crianças.

Boneca explicitou sua trajetória de formação voltada para o brincar a partir do *lócus* da sua formação inicial, enfatizando disciplinas que tratavam do referido tema e destacando a postura instigante de uma das suas professoras, o que contradiz o que afirmou anteriormente sobre a formação inicial. Reportou-se também ao cotidiano da sala de aula, afirmando que, na prática, “vendo” a criança brincar é possível deduzir que ela está aprendendo. Isso reflete que Boneca atribui ao brincar a condição de desencadeador de aprendizagem para a criança, e que ela, como professora, forma-se na cotidianidade.

Para Bola a formação inicial também foi marcante, porém ela não explicita claramente os aspectos que delinearam a constituição do seu conhecimento no que tange ao brincar. As suas lembranças em referência a esse período mostraram-se confusas, mas mencionou o trabalho realizado com material concreto, com a matemática e com os jogos. No entanto, o seu enunciado não se completou ao tentar descrever o que aprendeu acerca do brincar, o que revelou certa incerteza sobre o que realmente conhece a respeito do tema em questão. No episódio a seguir, ocorrido durante o encontro colaborativo, Pipa reiterou a influência da vida vivida por ela na maneira dela se portar diante do brincar:

PIPA: Eu faço muita brincadeira com as crianças, mas eu acho que quando você não tem essa vivência [...] brinquei na rua [...] então eu sei muitas brincadeiras. Eu faço brincadeira de rua mesmo com as crianças, mas quando você não tem essa vivência deixa a desejar mesmo. Isso é um pouco subjetivo também...

AMARELINHA: Um pouco?

PIPA: Muito... (inaudível)

AMARELINHA: Então você pensa que isso tem interferência da vida vivida pelo professor?

PIPA: É um dos critérios porque te dá mais bagagem [...]

O discurso de Pipa demonstrou que não há existência humana que não englobe a subjetividade como um contínuo processo histórico-social, cujas bases são pautadas na ideia de que o homem constitui-se a partir de suas relações, metamorfoseando-se por meio delas e entendendo que ao aprender com o outro os limites não são suprimidos, mas modificados. Ao afirmar que “quando você não tem essa vivência deixa a desejar mesmo” e mencionar a subjetividade presente nesse processo, Pipa evidenciou que o conhecimento viabilizado pela

relação com o outro e as contradições presentes no cotidiano implicam em novas formas de ser, agir, sentir e estar no mundo.

O cotidiano é a vida de cada um e de todos nós, que cria possibilidades para a mediatização com o outro e pelo outro, aflorando nossas paixões, alegrias, tristezas, ideologias e cognição. Dessa forma, pela alteridade, nossa existência relaciona-se com a existência do outro, o que nos possibilita compreender o mundo por meio do que nos distingue dos outros, partindo tanto do dessemelhante quanto de nós mesmos, movidos pela experiência do contato. No cotidiano, lugar para todos e para tudo, o movimento gera, dialeticamente, condições para a transformação. O brincar não se distancia dessa realidade, pois é fruto da relação com o outro, por meio da qual apreendemos os acontecimentos engendrados na estrutura social.

O brincar pelos outros e com os outros faz repercutir a história de cada partícipe, resgatando tanto os momentos da infância, quanto aos momentos das suas vidas enquanto alunas. Resgatar os momentos vividos em aulas com seus professores, analisando e refletindo acerca dessas vivências se constitui como referência e objeto de estudo, de reflexão, avaliação e produção de ações pedagógicas que poderão beneficiar o seu desenvolvimento como educadoras. Cada ocasião de busca desses referenciais pessoais oportuniza repensar a própria prática pedagógica, rever posturas, tentar novas possibilidades ou reafirmar certezas.

A relevância desses resgates está em possibilitar a apreciação dos próprios sentimentos em relação ao brincar, podendo provocar o surgimento de novas ideias carregadas de novos conteúdos valorativos. Essas circunscrições da memória, composta de todos os sentimentos vividos, são impregnadas de linguagens simbólicas que são incorporadas e reinterpretadas pela memória. A consciência, a cada experiência compartilhada, amplia-se para uma complexidade maior de formas de inteligência, que se ordenam e se configuram entre si, estabelecendo novos formatos transformados em ação criativa, que se relacionam à perspectiva prática por meio do brincar pelos outros e com os outros.

d) O brincar e a formação para a mudança de conceitos

Para nos situarmos na análise e interpretação desta categoria, norteada pela perspectiva “Reflexão na Prática para a Reconstrução Social”, inicialmente tecemos considerações sobre o entendimento das partícipes acerca do significado da reelaboração de conceitos por parte das crianças para, em seguida, adentrarmos mais especificamente nos episódios que denotam a atitude das professoras no que tange ao desenvolvimento de

capacidades de refletir criticamente sobre a prática, de atitudes de busca, de trabalho solidário e de iniciativa, o que caracteriza o compromisso político.

A relação entre o brincar e a formação para mudança de conceitos foi observada em diversos episódios durante a realização desta pesquisa. A terminologia mudança de conceitos tem sido costumeiramente utilizada para indicar a substituição ou modificação de crenças, valores e ideias simples acerca de fenômenos naturais e sociais por outras mais elaboradas no que tange à cientificidade. Esta proposição permeia a formação das professoras, pois o discurso delas, na segunda sessão reflexiva, aponta situações que demonstram esse entendimento:

PIPA: Acontece muito com a escola, os conhecimentos passam pela criança, mas ela internaliza poucos. Não internaliza.

AMARELINHA: É interessante quando você pontua isso porque a gente pode pensar na forma como a gente trabalha os conceitos na escola. Nós estamos na escola promovendo o desenvolvimento do conhecimento científico? Na educação infantil é preciso fazer isso?

PIPA: É sim.

AMARELINHA: A gente faz? De que forma a gente faz? Porque no conceito científico, a gente sabe que lá estão interconectados, misturados em uma amálgama os sentidos e os significados. A gente não pode se limitar única e exclusivamente ao conceito científico em si porque você tem que levar em consideração aquilo que a criança traz consigo.

BONECA: A forma como ele aprende, porque a criança, ela aprende muito através de instrumentos, coisas mais concretas [...]

AMARELINHA: Uh hum. E como é essa elaboração? Para promover o desenvolvimento da criança de maneira satisfatória como é feita essa elaboração, como é que ela aprende?

BONECA: Através de brincadeiras, experiências, visualizando, pegando, mas também não pode deixar de ler, né? Leitura, escrita.

PIPA: Por exemplo, eu gosto muito de trabalhar no maternal com uma caixa surpresa [...] quando eu coloco algo na caixa surpresa antes de abri-la eu dou características pra o que tem dentro. Eu generalizo e vou [...] por exemplo, eu coloquei produtos de higiene, levei meu kit lá e coloquei dentro produtos de higiene, mas aí eu expliquei pra ele o que era higiene, ficar limpinho, cheirosinho. O que é que a gente precisa? Eu quero tirar um produto que cheira, aí eu dou várias características pra eles tentarem chegar à resposta. Aí quando alguém acerta: “vai lá, você adivinhou!” Aí mostra todas as características que tem e funções daquele produto e o que ele tem de diferente dos outros [...] E aí passa a mão pelo produto, cotonete vou dando as características, tem isso e eles dizendo, quando acerta “vai lá, você acertou”. Aí mostra, tem isso [...] (interrompida por Boneca)

BONECA: Quando eles veem e pegam é mais fácil. Não adianta só falar.

As reflexões de Pipa e Boneca põem na trama do diálogo a necessidade de trabalhar conhecimentos significativos, sob pena de os conhecimentos, como diz a própria Pipa, somente “passarem pelas crianças” e não responderem às exigências que se renovam no cotidiano delas, como também no de ensinar. Em sua afirmação ela concordou que é imperativo promover na Educação Infantil o desenvolvimento dos conceitos científicos. Ao alegarmos que no conceito científico estão interconectados os sentidos e significados e que, portanto, não podemos nos limitar exclusivamente ao conceito em si porque temos que considerar o que a criança traz consigo, Boneca lembrou a aprendizagem da criança a partir da concretude dos instrumentos e das brincadeiras, reafirmando a leitura e a escrita como imprescindíveis.

Nesse momento, Pipa retomou o diálogo e relatou sobre sua experiência em sala de aula, verbalizando que já trabalhou em algumas situações com a “caixa surpresa”, explicando que consiste em colocar na caixa objetos sobre os quais deseja que as crianças aprendam e faz mistério antes de apresentá-los, instigando a imaginação das crianças e aproveitando para dialogar sobre a constituição deles, o que tem de parecido e o que tem de diferente com relação a outros objetos. Após a identificação, o produto é manuseado pelas crianças. Ao final da explicação de Pipa, Boneca é contundente ao afirmar que quando as crianças veem e pegam nos objetos é mais fácil aprender o conceito e enfatiza que não adianta somente a professora falar, demonstrando que concorda com Pipa.

Percebemos que na situação descrita há o entendimento acerca da proposição da mudança conceitual, pois Pipa sinalizou que ao ensinar considera as características universais, particulares e singulares dos objetos. Entendemos que a mudança conceitual pode acontecer na criança pelo acréscimo de novas informações por meio do desenvolvimento pessoal, bem como pelo contato com pessoas ou objetos, pela reorganização das ideias existentes quando desafiada por algo novo e externo, que desencadeia o movimento interno e provoca a substituição de antigas concepções por novas concepções. Ainda na segunda sessão reflexiva, o desencadeamento desse movimento foi evidenciado no diálogo:

PIPA: (inaudível) tentar trazer essas ideias pra ver se eles conseguem adivinhar, participarem. Têm várias coisas... Características funcionais desse objeto... “é pra limpar a orelha, é assim, tem um ladinho branco, o que é?”

AMARELINHA: Com esse tipo de atividade você possibilita à criança o desenvolvimento de conceito científico?

PIPA: Eu acredito que sim.

AMARELINHA: Como?

PIPA: Quando eu falo características que são convencionalmente conhecidas, que vai fazer ela conseguir chegar ao objeto, sem eu falar o que é o objeto, eu vou dar características, funções [...]

AMARELINHA: O diálogo pode facilitar esse processo, entendam quando eu digo o que é facilitar, não significa garantia e pode não parecer tão fácil. Mas não tem desenvolvimento se eu entrego algo previamente estabelecido, sem provocar, sem indagar, sem questionar, sem negociar, sem provocar conflito. E nesse processo aí todo, nessa relação entre colaboração por meio do diálogo e desenvolvimento de conceitos científicos, qual é a função da zona de desenvolvimento iminente?

BAMBOLÊ: Ela cria esse conflito.

AMARELINHA: Ela cria o conflito?

BAMBOLÊ: Gera o conflito.

PIPA: E ela pode fazer com que algo evolua, você tem que saber aproveitar, como você fez com ela (a partícipe está se referido a Boneca) sobre a noção que ela tinha de que era um instrumento, mas você fez uma nova pergunta, aquela colocação fez com que ela reelaborasse e chegasse a um novo conhecimento.

O discurso das partícipes aponta para a internalização dos conceitos relacionando-os à generalização dos conhecimentos. Quando Pipa afirmou “falo características convencionalmente conhecidas que vai fazer ela (a criança) chegar ao objeto sem eu falar o que é o objeto, eu vou dar características, funções.” Ao retrucarmos Pipa, discorreremos sobre a intervenção feita por ela como mecanismo que pode ser viabilizado pelo diálogo, porém alertamos que não é um processo simples e que, no entanto, mais inadequado é impor algo previamente estabelecido “sem provocar, sem indagar, sem questionar, sem negociar, sem provocar conflito”, ao tempo em que indagamos sobre qual a função da Zona de Desenvolvimento Iminente na relação entre a colaboração por meio do diálogo e o desenvolvimento de conceitos científicos.

Bambolê afirmou que a ZDI cria o conflito e repetimos a pergunta na tentativa de que ela expandisse mais o seu pensamento, mas pela resposta dada percebemos que era necessário não apenas repetir a pergunta, mas também reformulá-la, o que não foi feito. Porém, Pipa deu continuidade ao diálogo, comentando que a ZDI pode fazer com que “algo evolua”, desde que, a seu ver, a oportunidade seja aproveitada e, nesse momento, fez referência a uma situação em que havíamos instigado Boneca para que ela reelaborasse o conceito de “instrumento”.

Segundo Pérez Gómez (1998, p. 69), “para provocar esse processo dialético o docente deve conhecer o estado atual de desenvolvimento do aluno, quais são suas preocupações, interesses e possibilidades de compreensão”, salientando que a nova ideia ou concepção cientificamente correta deve ser compreensível para a criança.

No episódio a seguir, ocorrido na segunda sessão reflexiva, a discussão gira em torno do planejamento:

AMARELINHA: Digamos que você esteja aqui no seu momento de planejamento, você pensa nos conhecimentos científicos?

BONECA: Eu penso assim, do jeito que ela falou (referindo-se ao que Bola verbalizou anteriormente), que você primeiro tem que ver o que ela já sabe, ver o que ela não sabe pra você mediar, pra chegar a internalizar esse conhecimento. Isso pode ser através das brincadeiras, das experiências, do concreto que a gente leva pra sala de aula.

AMARELINHA: De toda essa nossa discussão aqui, em que ponto vocês percebem a proximidade ou não com aquilo que vocês já realizam na sala de aula?

BONECA: Eu acho assim essa parte que a gente questiona sobre determinado conteúdo, eu faço muito isso, antes de começar realmente assim a aula. Eu converso com elas pra ver se elas sabem, eu vou direcionando.

AMARELINHA: Pipa?

PIPA: Eu também tento tornar o mais concreto possível, mas dar características. Eu me preocupo com essa parte de conhecer coisas novas, mas partindo do que ela já sabe. E, às vezes o cuidado maior tem que ser com a ansiedade de você querer, às vezes, dar pronto. Mas acho que a maioria dos professores tem que se policiar nesse sentido, porque é mais fácil com a turma grande, tudo misturado você só define... (interrompida por Boneca...)

BONECA: A criança acaba não internalizando.

PIPA: Mas você, às vezes, na angústia ou na pressa, questão de horário, você termina só colocando, dando pronto e você priva os alunos de refletirem, de chegarem a outro ponto.

E, na pós-observação de Pipa, é discutida a relação da aula com a reelaboração de conceitos e com a formação:

AMARELINHA: Que relação tem a aula realizada hoje com as formações das quais você já participou?

PIPA: Eu tento fazer relação com o que eu já aprendi, assim, sempre que eu vou planejar, por exemplo, a formação continuada que eu fiz, foi lá, né, no Centro de Formação, nas oficinas, então, todos os temas que vou trabalhar, eu tento lembrar as atividades propostas, tarefas que sejam mais lúdicas pra criança, então, eu não gosto muito de seguir o que já tem no livro. As meninas até gostam de dizer assim “Ah, tu tem trabalho”, mas eu assim, às vezes não pego só aquela tarefa que já tá no livro, nas coleções que tem várias tarefas, só se encaixar bem com o que eu quero, mas eu gosto de elaborar de acordo com o que eu vou desenvolver: uma brincadeira, música. Eu gosto muito de música, além do brincar, eu gosto muito da parte de música, de jogos, na idade deles tem que ter muita brincadeira e música e tento fazer essa relação.

AMARELINHA: Quais as vantagens e desvantagens dessa aula?

PIPA: As vantagens, eu acho que foi essa liberdade deles se expressarem, de brincarem. A desvantagem foi mais no nível de acompanhamento individual assim, que eu achei a dificuldade de eu direcionar porque pra idade deles e pra atividade, eu

estar sozinha, às vezes você perde alguns focos, porque tem criança que precisa de um olhar bem direcionado pra ela. Então quando você passa a olhar no geral assim, você às vezes perde algumas coisas. A dificuldade maior que eu acho é essa, mas não é só nessa aula, é em várias aulas que [...] até no segundo período, essa questão do professor ficar sozinho pra acompanhar e é porque hoje não vieram as vinte e tantas (risos), né. Um professor sozinho pra ele conseguir realmente acompanhar no Maternal vinte e cinco, vinte e sete crianças, eu acho difícil.

Ao questionarmos as partícipes sobre a conexão entre o planejamento e os conceitos científicos, Boneca se manifestou revelando que concorda com Bola com relação à valorização dos conhecimentos prévios, e que ao identificar esses conhecimentos o professor é capaz de mediar o processo, de maneira que, por meio das brincadeiras, experiências, utilização do material concreto, a criança internaliza os conhecimentos. Percebemos que, nesse momento, deveríamos ter repetido ou reformulado a pergunta, pois a partícipe esquivou-se de respondê-la.

Retomamos a discussão indagando sobre a aproximação entre o que realizam em sala de aula e o trabalho voltado para a mudança de conceitos, ao que Boneca respondeu “essa parte que a gente questiona sobre determinado conteúdo, eu faço muito isso, antes de começar realmente assim a aula. Eu converso com elas pra ver se elas sabem, eu vou direcionando.” Ao emitir o seu ponto de vista, Pipa concordou tanto com a utilização de material concreto para trabalhar com as crianças, quanto com a valorização dos conhecimentos prévios. Porém, enfatiza que conter a ansiedade em oferecer às crianças o conhecimento acabado é fundamental para que o processo se efetive, principalmente considerando a heterogeneidade e a quantidade de crianças nas turmas.

Validamos esta ideia de Pipa porque compreendemos emoção e cognição como base para a produção do conhecimento e, nessa situação, a professora da Educação Infantil desprende muita energia e o autocontrole é primordial para que ela possa, por meio da inteligibilidade, criar Zonas de Desenvolvimento Iminente, estabelecendo a conexão entre intelecto e afeto, entre as funções psicológicas superiores, ainda que sob a pressão dos afetos que, segundo Espinosa (2007), são afecções momentâneas de uma imagem de coisas que estabelecemos com os outros, que se constituem em modificações, pois envolvem sempre aumento ou diminuição da capacidade para a ação e sujeita o pensamento a mover-se em direção determinada, assim existem afecções boas e más.

Boneca logo deduz que, dessa forma, não há internalização dos conhecimentos por parte das crianças, e é como se isso finalizasse a questão; enquanto Pipa reconhece que, em algumas situações, “na angústia, na pressa” a professora termina por se deixar vencer, privando as crianças da reflexão que as conduzem ao desenvolvimento. Quando questionamos

Pipa sobre a relação entre a aula por ela ministrada e as formações das quais participou, ela mencionou que ao planejar tenta sempre lembrar o que foi proposto na formação, contemplando mais a ludicidade, e que não é adepta da utilização do livro didático como obrigatoriedade, apesar de reconhecer que é mais atribulado trabalhar de outra forma, ou seja, elaborando as tarefas que deseja aplicar em sala de aula. Ela ressaltou que se utiliza do livro didático quando são apresentadas tarefas que coincidem com o que ela necessita ensinar às crianças, mas que gosta muito de trabalhar com música, além do brincar e dos jogos, o que se apresenta a nós como atitudes positivas no que concerne às possibilidades de desenvolvimento da criança. Posteriormente, quando questionada sobre as vantagens e desvantagens da sua aula, Pipa manifestou descontentamento com relação à quantidade de crianças em sala, pois acredita que isso dificulta o acompanhamento individual e, por outro lado, afirmou que o aspecto positivo foi que, durante a aula, possibilitou que as crianças se expressassem e brincassem livremente.

A compreensão das partícipes sobre o processo de mudança conceitual atrelado à necessidade do brincar é robustecida pelo episódio que segue, ocorrido durante a quinta sessão reflexiva:

PIPA: Do brinquedo também transformar em outro. Eu vivi uma situação assim: tinha um bilboquê que é feito com aquela parte de cima da garrafa pet e aí eu observando, eu tava até tirando foto, aí uma das crianças pegou, tirou a bolinha assim, né, que ela sabia que era um bilboquê de brincar, mas ela tirou, pegou e deitou a outra criança num TNT que eu coloquei no chão pra eles brincarem e botou a tampa pet sobre o nariz e boca da outra e disse “olha, você está no hospital, você precisa respirar...”

(risos)

PIPA: Ela conseguiu transformar o brinquedo numa outra coisa, ela reproduziu uma situação real, quando eu vi, eu tirei até foto. Tem uma foto dela colocando aqui (a partícipe coloca as mãos sobre o nariz e a boca) na criança e a criança segurando. Ela já se transformou numa enfermeira ou numa mãe, porque as mães também fazem né, aerosol. Eu achei muito interessante, eu fiquei olhando e a outra foi fazendo tudo que ela foi direcionando, né, deita, e a outra ficou em pé. Essa questão da criança representar é importante pra ela conhecer, conceituar as coisas... (interrompida por Boneca)

BONECA: Tem que ter um objeto pra que ela (interrompida por Bola)

PIPA: Se sinta parte, é como se ela se sentisse parte. Aí, meu Deus... (riso) é como se fosse a necessidade dela representar o que existe no mundo que a cerca. É porque ela precisa através das relações sociais representar o contexto em que ela tá inserida.

AMARELINHA: Você concorda, Bola, com isso? Que essa necessidade do brincar surge por conta disso?

BOLA: Também, é por conta disso também. Acho que a partir da relação dela com as outras crianças.

BAMBOLÊ: Ela começa a perceber os outros também. Não é só o espaço dela ali, ela vai se apropriando dessa realidade, conhecendo os outros e o que os outros fazem.

AMARELINHA: Um hum.

BONECA: E ela vai tá aprendendo.

BAMBOLÊ: É.

BONECA: Vai tá trocando.

Novamente Pipa buscou a sua experiência em sala de aula para explicar como a criança, por meio da imaginação, transforma os objetos ao deslocar o sentido com relação aos mesmos reproduzindo uma situação real, e destaca a relevância dessa representação para “ela (a criança) conhecer, conceituar as coisas.” Ficou notório no seu discurso que a professora realiza os registros das ações que a criança desempenha em sala de aula, o que consideramos valioso para a reflexão sobre a prática, visto que possibilita organizar, observar, interpretar os registros, deixar o olhar ir além das aparências, buscando significados estáticos, simbólicos, cognitivos, dialogando consigo mesmo e com sua própria prática e, acima de tudo, ter mais clareza sobre como se efetiva o brincar. É por meio da percepção desses elementos que poderão surgir progressos para a professora, pois mesmo que encontre obstáculos, retrocessos e limites, ainda assim poderá efetuar intervenções e apontar possíveis encaminhamentos.

Os registros, sejam fotográficos ou de outro tipo, demonstram como as crianças se relacionaram, pensaram, simbolizaram e aprenderam. A retomada desses registros situa melhor a professora, estabelece relações entre o que as crianças já sabem e o que ainda não desenvolveram, tornando-a mais crítica e exigente em relação a si mesma e ao ensinar/aprender, visto que percebe o seu percurso e tem bases mais sólidas para proceder no caminho, na autoavaliação.

Boneca interrompeu o discurso de Pipa para destacar que nessas situações o objeto tem função considerável nesse processo e, outra vez, Pipa enfatizou a necessidade da criança representar o mundo que a cerca e o faz por meio das relações sociais em seus contextos. Prosseguimos a discussão instigando Bola sobre a afirmação feita por Pipa e ela reafirma, enfatizando que o processo ocorre a partir da relação da criança com outras crianças, enquanto que Bambolê endossou essa afirmação comentando que a criança começa a perceber a existência dos outros, conhecendo-os e sabendo o que fazem, ou seja, apropriando-se da

realidade. Boneca concordou e reafirmou a troca de experiências entre as crianças como possibilidade de desenvolvimento.

Destarte, não se trata de extinguir as concepções prévias das crianças, mas em desenvolver o ensino que promova a expansão de suas ideias. Dito de outra maneira, a ruptura não significa fundamentalmente a rejeição do pensamento anterior, visto que o ensino não pode ser arquitetado como um processo meramente linear, em que novos conceitos vão sendo efetivados em arranjo puramente sequencial; mas como um processo em que a professora deve planejar e desenvolver reiteradas situações, em que os conceitos anteriormente abordados sejam retomados sob novas configurações, constituindo novos enfoques conceituais para possibilitar à criança condições de ampliação, aplicação e consolidação das ideias aceitas cientificamente. O episódio a seguir, também ocorrido na quinta sessão reflexiva, ilustra uma situação em que, por via da colaboração, houve elucidação sobre o deslocamento de sentido da criança ao transformar, por meio da imaginação, um objeto em outro:

BAMBOLÊ: Transformar um objeto na brincadeira em outro.

PIPA: Primeiro ela tem que entender pra que serve os objetos, depois é que ela vai conseguir transformar.

AMARELINHA: Foi isso que você tava falando aqui antes, não era Bamboê, que você não tinha entendido muito bem?

BAMBOLÊ: Não entendi muito essa questão da... que eu achei que isso... ela disse, né, que é... deixa eu ver se eu lembro... é que nem sempre que ela tá manipulando um objeto, ela tá brincando, ela tem que transformar em outro e que aquele objeto ele tem que ter o mínimo de características do outro, do real, né.

BONECA: Outro sentido.

AMARELINHA: Um hum. Por isso que a Pipa disse que ela precisa primeiro entender o que é o objeto.

PIPA: E ela fala mais, por exemplo, quando ela pegou o bilboquê ela associou, ela sabia que era bilboquê, mas no momento não era pra ela, e depois ele voltou a ter a mesma função.

BAMBOLÊ: Ela falou da questão do sentido e o significado do objeto, ali na hora ela transformou o sentido, mas ela sabe qual é o significado dele.

AMARELINHA: Por que o sentido e significado se rompem na brincadeira imaginária?

PIPA: Ela consegue romper, eu acho interessante.

AMARELINHA: Por quê?

BONECA: Porque as coisas passam a ter outro sentido quando... Quando a criança transforma um objeto em outro.

PIPA: O sentido não é dado convencionalmente, por exemplo, ali era um bilboquê, que inicialmente tinha sido uma garrafa pet, mas pra ela naquele momento não era, tinha outro sentido e depois voltou ao ter o mesmo significado.

BONECA: Foi só na hora da brincadeira.

PIPA: Ela consegue fazer essa transposição.

A discussão tem continuidade com Bambolê materializando o seu pensamento, como que a dialogar consigo mesma: “transformar um objeto na brincadeira em outro”, ao que Pipa acrescentou que a criança tem que primeiro entender a utilidade dos objetos para depois conseguir transformá-lo. Prosseguindo o diálogo, indagamos a Bambolê se era a isso que ela se referia anteriormente como se não houvesse entendido. Ela explicou que era a essa questão a qual se reportava. A dúvida pairava sobre a informação de que “nem sempre que ela (a criança) “tá” manipulando um objeto, ela “tá” brincando, ela tem que transformar em outro e que aquele objeto ele tem que ter o mínimo de características do outro, do real, “né”. Boneca somente repetiu “outro sentido”, e não expandiu.

Relembramos a afirmação de Pipa ao mencionar que primeiramente a criança precisa entender o significado do objeto, pois de outra forma não romperia a barreira para realizar a transposição de um sentido a outro. Pipa retomou a discussão lembrando que quando a criança pegou o objeto ela já sabia que era um bilboquê e, não obstante, durante a brincadeira o objeto deixou de ser aquilo que era na realidade. A afirmação seguinte de Bambolê demonstra que já há mais clareza na forma de dizer e, nesse instante, questionamos sobre o motivo pelo qual sentido e significado se rompem na brincadeira imaginária. Boneca proferiu que é porque as “coisas” passam a ter outro sentido quando a criança transforma um objeto em outro, ao que Pipa complementou informando que o sentido não é dado “convencionalmente”, e que naquele momento o objeto tinha outro sentido para a criança, mas que posteriormente voltaria a ter o mesmo significado. Boneca concordou e reiterou que a criança consegue fazer essa transposição.

Nesse episódio, por meio da negociação de sentidos, percebemos que Bambolê demonstrou compreender melhor o percurso traçado pelo pensamento da criança quando utiliza a capacidade imaginativa e desloca o sentido dos objetos durante a brincadeira, visto que estão constantemente às voltas com o que lhes é apresentado nos contextos, produzindo para elas mesmas e para os outros os sentidos do que tocam, do que veem e do que ouvem nos mais diversos espaços em que as relações são temporalizadas pelas linguagens, como interpretam os acontecimentos. Nas conversas antes do início da sessão ela revelou que não havia entendido o trecho do texto recomendado para leitura, que tratava dessa questão.

O exercício do pensar sobre a formação de conceitos prossegue, ainda na quinta sessão reflexiva, conforme é possível acompanhar no episódio a seguir:

BONECA: Quando eu fui trabalhar o conceito de dentro e fora, eu fiz a brincadeira do gato e do rato, né, e eu brinquei com elas e depois eu fiz o questionamento: “quem era que tava dentro quem era que tava fora?”

BOLA: Tem que ser assim mesmo, maternal tem que ser assim, com o lúdico mesmo.

AMARELINHA: Somente no Maternal?

TODAS: Não!

BONECA: Porque não adianta brincar só por brincar e depois não questionar a criança pra ver se a criança internalizou.

AMARELINHA: Boneca, pra você o que é brincadeira?

BONECA: Brincadeira? É algo assim [...] a criança ela brinca pra se desenvolver, ela usa a imaginação, ela também passa na brincadeira o que ela tá sentido através dos papéis sociais, como ela pensa, como é o mundo dela, então tudo isso é através da brincadeira.

PIPA: Brincar é, acho que é vivenciar outros papéis, na brincadeira a criança, ela consegue dar uma nova [...] digamos assim, um novo sentido pra um objeto, dar um sentido seu, consegue transportar dali. Mas uma coisa que eu achei interessante foi que a criança precisa de um objeto pra transportar, ela não consegue também fazer sem o auxílio de uma coisa mais palpável assim, por exemplo, pra fazer um cavalo.

BAMBOLÊ: Ela precisa de um objeto mediador.

PIPA: É, um objeto mediador. Então no cabo de vassouras ela já consegue alguma característica que ela consiga relacionar...

BONECA: Associar, né.

O discurso de Boneca parece coerente quando verbaliza que realizou a brincadeira “O gato e o rato” para trabalhar os conceitos dentro/fora, porém o seu próximo enunciado aponta que ela compreende uma resposta imediata em determinada situação como garantia de que houve internalização, o que indica que prevaleceu nesse instante a ideia de trabalho voltado para instrumento-para-resultado, quando o adequado é considerar o processo em todo o seu percurso, ou seja, o trabalho como instrumento-e-resultado. Logo após a primeira afirmação de Boneca, Bola concordou e foi enfática ao assegurar que “tem que ser assim mesmo, maternal tem que ser assim, com o lúdico mesmo.” Lançamos a contrapalavra²³ questionando se somente no Maternal é necessário trabalhar ludicamente e a negativa foi

²³ Na concepção bakhtiniana, a contrapalavra é o lugar de construção das compreensões.

contundente por parte de todas. Todavia, o enunciado de Bola evidenciou que ela acredita que nos anos posteriores ao Maternal, a brincadeira torna-se acessória.

Prosseguindo a discussão solicitamos que verbalizassem o que é a brincadeira e Boneca mencionou que a criança brinca para se desenvolver, que revela o que sente “através dos papéis sociais, como ela pensa, como é o mundo dela, então tudo isso é através da brincadeira”, enquanto que Pipa afirmou que brincar é “vivenciar outros papéis, dar um novo sentido para um objeto” e que isso é feito com o auxílio de algo mais palpável. Bambolê complementou o discurso de Pipa, explicando que a denominação para esse algo é o objeto mediador, ao que Pipa concordou e esclareceu que no cabo de vassoura a criança consegue perceber características que possa relacionar com o cavalo.

Ao apresentarem os seus posicionamentos, as partícipes demonstraram que ressignificaram os conceitos no seio da própria prática, como é possível acompanhar nos episódios a seguir, ocorridos na pós-observação de Boneca e Pipa, respectivamente:

BONECA: Eu fiz uma ressignificação, né, porque eu tinha esse esclarecimento de que as crianças aprendiam brincando, mas eu não sabia como acontecia o passo a passo, e quando você entende você passa a dar mais valor, né, àquela atividade do brincar, né, foi o que eu entendi no grupo de estudo [...]

AMARELINHA: Em que vocês acha que precisa melhorar profissionalmente e como ampliar o papel social das suas ações?

PIPA: Precisa de mais leitura, porque sempre a gente precisa tá mudando, as crianças mesmo, elas mudam de um ano pro outro, de um dia pro outro, né, não sei [...] então, por exemplo, na minha formação, eu sinto carência de uma formação pra trabalhar com criança com necessidades especiais, crianças que são surdas, né, crianças surdas, eu não tenho. Se vier na minha turma [...] todo ano eu fico angustiada porque se vier uma criança assim ou uma criança que tem limitação visual, eu vou ter que correr, eu não sei, porque eu já tentei, já olhei alguns cursos, mas a Semec não tá oferecendo, pelo menos não que eu saiba, então, eu sinto carência nessa área porque não tive na minha formação inicial e na formação continuada também ainda não teve. Então, o papel social da inclusão, a inclusão, eu ainda tenho muita dificuldade com a inclusão, não por querer, mas por não ter ferramentas, eu não tenho suporte teórico, eu até já li, o que eu tento é ler na Internet [...] Então é uma coisa que eu sei que eu estou em falta na minha formação, mas por falta de tempo nesse momento e falta de ofertas [...] é uma coisa que me angustia, é essa falta [...] Tenho que buscar mesmo lugares que estejam oferecendo esses cursos porque não posso esperar somente pela própria Secretaria, embora eu ache que isso é uma obrigação, porque o que eles trabalham em inclusão, eu acho que ainda tá longe, por exemplo, a aluna mesmo que eu tenho que é cadeirante, eu passei quase dois meses sozinha na turma, sem auxiliar, porque só eram vinte e três crianças e porque não tinham duas crianças, eles não podiam mandar uma auxiliar, e é porque o maternal já tem direito a uma auxiliar, mesmo que [...] então, é muito contraditório. Então isso me angustiou demais e eu fiquei, né [...] E aí, pra aprender a lidar com ela, a trabalhar com ela, eu aprendi muito com a mãe dela. Eu sempre [...] no primeiro mês a mãe dela se propôs a ficar, aí é a mãe dela que fala como é que tem que prender na mão dela, como é que tenho que levar, então, eu [...] o meu suporte foi a mãe dela porque ela tem o suporte lá no Ceir²⁴ e eu não tenho. A mãe

²⁴ Órgão do Governo Estadual do Piauí que trabalha com reabilitação.

dela acompanha lá, mas tem muita atividade que ela não está junto, mas lá ela tem todo um acompanhamento pra ela saber desenvolver, você vê que ela não pega a criança e agarra, você vê que ela deixa a criança se desenvolver bastante, participar, aí eu fico me policiando, pra também não superproteger, né, aquela criança. Ai, eu tive um suporte da mãe.

AMARELINHA: Que relação você faz entre o seu trabalho hoje e o trabalho realizado no início da sua carreira?

PIPA: É diferente, eu não tinha essa visão, assim, em alguns pontos, eu era [...] acho que por não conhecer os limites das crianças, em alguns pontos, eu falhei, por permitir algumas coisas que eu acho que não deveria ter permitido, por exemplo, a questão do limite, né, de falar sério, então, eu fui aprendendo a lidar com as crianças e ver a real necessidade delas [...] Mas, crianças que a família não impõe limite, aí quem tem que impor limite é a escola, crianças que a família põe limite demais, a escola já tem que dar liberdade, assim, criança que chega aqui “amarrada”, que não quer nem colocar a mão numa tinta, que não quer sujar o pé, que você ver que por ser criança, ela já é preocupada com outras coisas que não deveria ser. Então, você tem sempre que balancear isso com a necessidade da criança, então, antes, no começo, eu não tinha essa visão, não conseguia perceber essas muitas diferenças entre cada criança. Aí, no decorrer dos anos, é o quarto ano que eu estou aqui na escola e aí eu mesma, a cada dia, vejo atividades, tarefas que eu elaborei no passado, que se eu olhar hoje, eu não vejo sentido (risos), se eu olhar hoje, eu não faço mais uma tarefa dessas, não aplico mais, eu já consigo perceber algumas coisas.

Boneca afirmou que ressignificou o conceito do brincar, pois sabia que as crianças aprendiam brincando, entretanto, “não sabia como acontecia o passo a passo” e, segundo ela, após as reflexões no grupo compreendeu melhor o processo e, conseqüentemente, passou a valorizar mais essa atividade. No que tange à ampliação do papel social das suas ações, Pipa explicitou que “precisa de mais leitura”, tendo em vista a transitoriedade do mundo e que sente necessidade de formação específica para atuar junto às crianças com necessidades especiais, e que essa “falta” lhe angustia bastante.

Mencionou ainda que a instituição responsável pelo funcionamento da rede educacional não oferece esse tipo de formação e que ela vai à busca por conta própria e procura realizar leituras, por exemplo, na Internet, embora entenda que a referida instituição tenha o dever de oferecer essa formação. Pipa enfatizou que aquilo que tem sido realizado como forma de inclusão ainda se apresenta muito aquém do necessário, e relatou a dificuldade que tem com relação à quantidade de crianças em sala de aula, principalmente considerando que tem uma criança cadeirante, e que na ausência de auxiliar, a mãe da criança é que colabora no acompanhamento, orientando-a como agir adequadamente nessa situação.

Ao questionarmos acerca da relação entre o trabalho que desenvolve atualmente e aquele desenvolvido no início da sua carreira, Pipa foi veemente ao afirmar que, em alguns pontos é diferente, porque acredita que falhou por não estabelecer determinados limites, e que hoje sabe que quando a família não limita, a escola tem que traçar esses limites. Em

contraposição a essa questão, quando a família é muito severa, a escola tem que ser mais maleável com a criança. Segundo a professora, as necessidades da criança devem ser o foco principal. Pipa revelou que ao examinar algumas tarefas que elaborava no passado, percebe que elas não têm mais “sentido”, ou seja, no presente são incoerentes com a forma dela pensar e agir em sala de aula.

Ficou clarificado nestes episódios, especialmente pela entonação da voz das partícipes, que elas compreenderam o ensejo da Pesquisa Crítica de Colaboração ao identificarmos que não tomam a nossa presença como a figura que detém o conhecimento e que tem a resposta para todos os problemas, mas antes reconhecem a riqueza da troca de experiências e colaboração mútua. O discurso das partícipes reafirmou a necessidade de instaurar no processo de ensino situações-problema em que sejam perpetrados os esforços da criança no sentido de invocar novas ideias, sem, no entanto, simplesmente descartar a ideia prévia, visto que a reelaboração de conceito não acontece instantaneamente, mas ao longo de um processo.

Entendemos que houve exemplificação adequada quanto à compreensão acerca da função da ZDI no que tange à reelaboração de conceitos, evidenciando que o confronto entre o ponto de vista anterior com o ponto de vista da ciência contingencia uma mudança conceitual. O conflito funciona como um motor que favorece a conceituação, pois pode fazer com que o indivíduo duvide das suas próprias ideias, procurando alternativas mais pertinentes.

Entretanto, ficou perceptível que a maneira como se propõem os questionamentos precisa ser revista, pois foi considerado de maneira estanque, como que em separado da aula, além da menção de como determinam o movimento durante esta ação. Cabe então refletirmos sobre a validade dessa tentativa em promover a mudança de conceitos. Se a aula tem como propósito desencadear a mudança de conceito, não é adequado haver uma ocasião em separado para perpetrar os questionamentos essenciais, mas sim fazê-los no decorrer do processo, e determinar a direção da discussão não é o modo adequado para mediar essas situações, pois indica que o caminho já foi previamente demarcado.

No âmbito do presente estudo, contudo, compreendemos que no discurso das partícipes prevaleceu a atitude de busca, o trabalho solidário e a iniciativa que sinaliza compromisso político, pois além de demonstrarem, em níveis diferentes certamente, compreensões acerca da aprendizagem de conceitos científicos, entendem que é necessário que o processo seja relevante para a vida cotidiana da criança. Contudo, além da reflexão epistemológica acerca da mudança conceitual, depreendemos que é necessária a expansão

quanto ao modo de ver os conteúdos, no sentido de realizar uma triagem para filtrar o que de fato é necessidade da criança.

Nas reiteraões dos enunciados, por meio do compartilhamento, foram desnudadas as significações e emergiram os temas únicos e singulares de cada uma das partícipes. Reiteramos que, certamente, a heterogeneidade e a quantidade de crianças na turma constituem-se como elementos dificultadores da ação da professora, já que provocam afecções que requerem demasiado autocontrole, dificultando a reflexão na prática para a reconstrução social.

A seguir, apresentaremos as prospecções formativas do ensino.

4.3 Prospecções formativas do ensino

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire)

A discussão sobre o ensino é ação necessária para que as professoras tomem consciência da sua forma de agir, das concepções teóricas, das atitudes e das intenções que embasam a sua prática pedagógica e se constitui em movimento investigativo que propõe lançar um olhar mais atento sobre em que aspecto(s) é possível agir diferente do que vinha fazendo antes, para mudar a realidade, e em que essa mudança contribuirá para a formação da criança, para sua própria formação e de outros professores. Adiante apresentamos os episódios que evidenciaram o que as partícipes desta pesquisa manifestaram acerca do ensino, tomando por base as categorias ensino condutista-mecânico, ensino cognitivista e ensino como atividade, fundamentadas em Pérez Gómez (1998), Rubinstein (1977), Vigotski (2007), Leontiev (1998) e Espinosa (2007).

a) O ensino condutista-mecânico

O ensino condutista-mecânico advém da perspectiva processo-produto, por meio das relações que se estabelecem entre o comportamento observável do professor quando ensina e o rendimento acadêmico da criança, o que no eixo da formação corresponde à perspectiva técnica. Os episódios a seguir revelam a relação da prática das professoras com o referido ensino. A seguir, apresentamos um episódio ocorrido na quarta sessão reflexiva:

BOLA: Hoje, por exemplo, no Segundo Período, que a cobrança é maior por conta da prova no final do ano, que eles têm que saber tá lendo e escrevendo, então eu me preocupo mais com a aquisição da leitura e da escrita. A preocupação maior da escola é com a alfabetização.

AMARELINHA: Isso impossibilita que o professor exerça a atividade de ensinar?

BOLA: Não, não, não, mas a preocupação é tão grande que às vezes a gente deixa de lado [...]

PIPA: Às vezes os conteúdos que vão ser trabalhados, eles são mais fáceis de concretizar com as crianças ou [...] não sei, mais [...] mais concretos para as crianças, têm mais fundamentos, são mais palpáveis do que outros. E têm outros que você acaba fazendo porque vem na grade e a Semec cobra, mas você não tá vendo muito sentido e mesmo que você tente dar um sentido seu pra que as crianças vejam sentido, isso se torna muito abstrato. Às vezes ainda tem muito ensino reprodutivo, você pega uma coisa e repassa, né, mecanicamente. É mais de memorização, de atenção [...] Nem toda aula dá pra você partir de uma coisa geradora, por exemplo, o ideal seria isso, mas pela cobrança e pelo que eles colocam na grade. Numa semana, se você pudesse ver a quantidade de conteúdo, é projeto, é isso e aquilo, todos os eixos. Aí você fica meio... “ai, o que é que vou elaborar pra essa aula”. Quando é música, movimento é melhor para criança de maternal, mas às vezes é difícil. Eu mudo muito o que vem na grade curricular. Por exemplo, planeta Terra, você pode mostrar o globo terrestre, mas pra eles tá muito distante, é muito abstrato. Por exemplo, se você botar um cartaz com os vários planetas não tem sentido nenhum pra eles, você tem que partir da natureza. As meninas do segundo período trabalharam uma historinha dos planetas, eu não cheguei a trabalhar. Até no ensino fundamental pra criança abstrair que tem outro planeta, que não tem seres vivos é complexo, imagine. Pra mim não tem sentido, então pra eu passar pra uma criança uma coisa dessas, eu nem trabalhei isso daí porque eu não consegui ver um sentido.

O discurso de Bola demonstrou a preocupação com a cobrança institucional da alfabetização das crianças, deixando transparecer que prevalece o ensino programado, segundo Pérez Gómez (1998), o microensino em que prepondera a escolha de meios e procedimentos, que são rigorosamente aplicados, o que antagoniza com a dinâmica da sala de aula, visto que nesse ambiente os problemas não são nitidamente demarcados e não existe, conseqüentemente, uma fórmula a ser aplicada que resolva as questões pela ótica da uniformidade, ou seja, alcançando o desenvolvimento das crianças de maneira análoga. Ao ser indagada sobre a impossibilidade de o professor exercer a atividade de ensinar diante dessa pressão, Bola nega que isso aconteça; porém, ao tentar justificar não completa o seu pensamento, o que indica dúvida quanto ao que guia o seu modo de ensinar.

Na voz de Pipa, alguns conteúdos são mais fáceis de serem concretizados, ao passo que outros ela assume que são executados porque “vêm na grade e a Semec cobra”, apesar dela não compreender o motivo pelo qual há exigência do ensino daquele conteúdo, e reiterou que mesmo tentando contextualizar aquele conteúdo, o grau de abstração não é alcançado pelas crianças, o que nas palavras dela própria caracteriza mecanização e reprodução do ensino. Reclamou também da quantidade de conteúdo e divulgou que “muda muito o que vem

na grade curricular”, em função da necessidade da criança, citando um exemplo de conteúdo no qual ela não ver sentido em ensinar e que, em função disso, não trabalhou em sala de aula. Na quarta sessão reflexiva, percebemos na atitude da professora coerência com os preceitos nos quais ela sinaliza acreditar, o que é fortalecido pelo que ela enuncia no episódio a seguir:

PIPA: Pois é isso, mas como foi essa questão do prêmio “Professor Alfabetizador”, você quando trabalha com uma turma tem vários conflitos e você tem que fazer com que aquela criança se desenvolva, não só ler e escrever. Por exemplo, tem crianças que, como eu falei, têm dificuldade de socialização, então pra aquela criança naquele momento é mais importante que ela se socialize do que ela tá lendo e escrevendo. E a prova só contempla leitura e escrita. Então são vários papéis que você desenvolve, mas é como se eles ficassem [...] é [...] como se eles não fossem tão importantes.

AMARELINHA: Eu tô entendendo o que você tá dizendo, mas essa prova acontece em um dia. O território sala de aula é do professor.

PIPA: É. Tanto é que nós conseguimos mudar muita coisa, transformar. Mas é que você se sente tão cobrado que pode cometer o erro de contemplar mais a leitura e a escrita, por você estar sendo tão cobrado por isso. Então você tem tanto que se policiar, como também policiar aquele instrumento que o sistema tá valorizando [...]

Ao verbalizarmos a contrapalavra, Pipa contrargumentou explicando que a sala de aula é sim território do professor, visto que consegue “mudar muita coisa, transformar”, porém é necessário para tanto a autovigilância, que para ela é ‘policiar-se’, bem como ser vigilante ao sistema com relação aos instrumentos valorizados por ele. A nosso ver, a professora evidenciou no seu enunciado a relação dialética entre teoria e prática, um dos princípios que embasa esta pesquisa, extrapolando ao ensino condutista-mecânico, ainda que admita estar quase sempre às voltas com situações que induzam a utilização deste tipo de ensino, pois no cotidiano são postas condições que se apóiam no agrupamento homogêneo dos indivíduos por capacidades que, segundo Pérez Gómez, sugere currículo comum e ritmo de aprendizagem semelhante à totalidade das crianças do grupo.

Sobre os discursos das professoras, as reflexões adiante, ocorridas na quinta sessão reflexiva, revelam a experiência e explicitam os traços distintivos que demarcam o cotidiano do ensino de cada uma:

AMARELINHA: A forma de trabalhar de vocês privilegia que tipos de interesses?

BONECA: Não vou mentir: é a leitura e a escrita.

BOLA: A minha também é a leitura e a escrita.

BONECA: Porque o Cmei, a Semec, a própria instituição exige, então é como eu disse é tanto conteúdo, é tanta coisa que, às vezes, tem semana que eu digo assim: “oh, essa semana a gente não brincou”. Porque você tem que cumprir aquela grade, né. Então, a própria Semec ela tá levando a gente a brincar menos, porque tem que dar conta daquele conteúdo e eles privilegiam mais é a leitura e a escrita.

PIPA: No meu caso são vários eixos assim, mais natureza e sociedade, também essa questão de projetos, estamos muito preocupados com o planeta, nós estamos trabalhando muito a água... (inaudível)... nós partimos de música, de vídeos, de brincadeiras não é, que... (interrompida por Boneca)

BONECA: Agora nas festas juninas eu fui trabalhar comidas típicas com eles, mas tudo, tudo tem que ter a parte da leitura e da escrita no caderno. A gente fez uma lista de comidas típicas, aí depois que faz: “agora vamos transcrever a lista no caderno”. Tem que ter a escrita, tem que ter a leitura, estudo de palavras contextualizadas.

AMARELINHA: E você acha que isso é dispensável?

BONECA: Não, não acho, mas eu acho que deveria não ser tão rígido como é. Porque antes as crianças brincavam mais, tinha mais liberdade, tinha mais tempo. Hoje em dia é muito conteúdo pra uma semana só. E se torna até repetitivo, a gente vê um conteúdo essa semana, daqui a duas semanas... (interrompida por Bola)

BOLA: É o mesmo conteúdo.

BONECA: É o mesmo conteúdo. Aí passa o ano todo desse jeito.

PIPA: Acho que tem também essa questão, há formas e formas de você trabalhar o conteúdo, não é, porque nessas festas juninas, principalmente, que eles vivenciam muito eu sempre gosto... (interrompida por Bola)

BOLA: Eu também gosto... (inaudível)

PIPA: Porque se eles não vivenciarem não tem empolgação da parte deles. Teve uma mãe que me falou: “Pipa, tu sabia que o Ruan estava preocupado se vinha ou não pra festa junina”. Porque eu brincando, dizia: “quem vai participar da festa junina que vai ter?” E eles começavam a dizer assim: “eu”. A mãe me disse que ele chegou em casa dizendo que queria vir porque ia ter pipoca (riso). Eu acho interessante! Aí nós vamos dançar, e tem todas as outras coisas. Então no maternal tem muito essa liberdade pra você, você parte muito de outras coisas. Quando eu trabalhei no segundo período, trabalhava receita, levava eles pro pátio pra mostrar como se fazia a receita, colocava ingredientes, pra depois partir pra outra coisa, mas é porque é complicado mesmo.

BOLA: No turno da manhã dá pra mudar alguma coisa porque é maternal, mas à tarde não, é leitura e escrita mesmo. Eu trabalhei no maternal, eu levei os ingredientes pra sala, da pipoca mostrei pra eles [...] Mas a tarde não, a tarde é leitura e escrita mesmo, que é o segundo período, né.

Quando indagadas sobre a que interesses servem a sua forma de trabalhar, Boneca foi enfática ao afirmar que não ia “mentir” e revelou que o seu trabalho destina-se a aquisição da leitura e da escrita, ao que Bola endossou. A justificativa para essa “escolha”, termo contraditório para ser utilizado nesse caso, já que a forma de dizer das professoras indica que elas entendem que não tem alternativa a não ser agir desse modo, novamente recai sobre a instituição, que Boneca culpabilizou “porque tem que dar conta daquele conteúdo”, que privilegia a leitura e a escrita em detrimento do brincar.

Percebemos que Boneca e Bola excluíram-se do processo, esquivando-se da responsabilidade política de participação e tomada de decisão, e sequer relacionam a pergunta com o contexto político mais amplo, limitando-se ao microensino, porque apesar de a leitura e a escrita representarem na sociedade letrada uma necessidade para o acesso ao desenvolvimento, o discurso das professoras prescreve esse processo como mera técnica. O discurso de Pipa mencionou os eixos como um todo, mas revela que prioriza o eixo “natureza e sociedade”, que tem a “preocupação com o planeta” e que, para desenvolver o seu trabalho, parte da música, de vídeos e de brincadeiras.

Boneca retomou o discurso lembrando que nas festas juninas trabalhou o conteúdo “comidas típicas”, mas que não ficou desimpedida da obrigatoriedade da leitura e da escrita, ao que questionamos se considerava isso dispensável, e ela foi veemente ao responder que não, mas “que deveria não ser tão rígido como é” e que os conteúdos são repetitivos, ao que recebeu a anuência de Bola, sem a expansão do pensamento.

Pipa expôs a contradição verbalizando que “há formas e formas” de se trabalhar um conteúdo, e que o primordial é que a criança deseje vivenciar o processo. Bola interrompeu o discurso de Pipa e, de novo, concordou, sem expandir. A seguir, Pipa enumerou situações de envolvimento, tanto das crianças como dos pais, e afirmou que quando trabalhava em outra série também realizava esse tipo de atividade e reconheceu que “é complicado” fazer dessa maneira. Bola retrucou afirmando que no Maternal é possível mudar algo do que está previsto, mas que no Segundo Período é “leitura e escrita mesmo.” Essa afirmação repercutiu como “engessamento” da situação em que, identificados os problemas, que na maioria das vezes estão longe das necessidades das crianças, é elaborado um currículo com objetivos, conteúdos e métodos adequados a determinada idade, que é imposto sob a pretensão de que a maioria vai ter proveito nesse processo. Contraditoriamente a isso, como afirma Pérez Gómez (1998), as diferenças culturais e sociais das crianças são enormes e, destarte, é necessário primeiro atender as necessidades perpetradas pelas diferenças individuais e coletivas dos diversos indivíduos, culturas e grupos sociais.

No episódio a seguir, apresentamos a discussão na pós-observação de Boneca, acerca do objetivo da utilização da brincadeira na sua aula:

BONECA: A revisão das formas geométricas, né, que é a identificação, o estudo contextualizado do nome das formas geométricas, né? A questão do dentro e fora, quando eu mando eles preencher com EVA o interior das formas geométricas, né, a concentração na brincadeira, respeito às regras, tudo isso. (risos).

AMARELINHA: O que foi que motivou a escolha desse assunto?

BONECA: Não é a questão da escolha, é o que [...] é porque tem que tá na grade. Eu distribuo os assuntos conforme os dias da semana e eu vou ver o que eu vou fazer em cada um.

AMARELINHA: Quais os tipos de conhecimentos trabalhados?

BONECA: Conhecimentos [...] a arte, né, a matemática, né, que é a contagem, a leitura quando eles leram as palavrinhas, né, movimento, na hora do brincar, a música, a hora de cantar. E eles participam e gostam, acho que é isso.

AMARELINHA: Por que você fez essa opção por esses conhecimentos?

BONECA: Porque quando a gente vai planejar uma aula, a gente tem que englobar os eixos, né.

AMARELINHA: O assunto foi trabalhado na perspectiva da transmissão, da produção ou da coprodução dos conhecimentos?

BONECA: Transmissão, quando eu transmiti pra eles os conhecimentos das formas geométricas. A identificação de cada um, o que cada forma daquela significava, né? produção, quando eles tavam aqui fazendo o trabalho de artes, né, e a coprodução quando houve a finalização do trabalho na brincadeira. No meu entender, eu acho que eu consegui englobar as três coisas.

AMARELINHA: Por que você considera que houve produção e coprodução na brincadeira?

BONECA: Porque de certa forma eles tavam [...] reproduzindo algo que já tinha sido bem trabalhado aqui na sala de aula.

AMARELINHA: Que consequências tem a escolha do tipo de conhecimento trabalhado pra formação das crianças?

BONECA: Eu acho que uma consequência assim benéfica, não é? Porque foi trabalhado dentro dos eixos que é o que contempla a formação da criança, né? A criança pra se desenvolver, ela precisa ter esses eixos trabalhados.

Boneca inicia o seu discurso explicando que a brincadeira ocorrida durante a sua aula objetivava a realização da revisão das formas geométricas, com foco no nome das referidas formas. A esse procedimento ela denominou de estudo contextualizado, e relatou que nele estava implícito o conceito de dentro/fora. Quando ela “mandou” as crianças preencherem o interior das formas geométricas, o incentivo à concentração na brincadeira e o respeito às regras. A expressão “mandar” deixa subentendida a relação de poder que indica autoritarismo tácito.

Quando indagamos o que motivou a escolha desse assunto, Boneca revelou o que já havíamos mencionado anteriormente com relação à escolha do modo de agir e afirmou que a sua ação “não é uma questão de escolha”, mas porque a grade curricular determina e que distribui os assuntos “conforme os dias da semana.” Ao perguntarmos sobre os tipos de conhecimentos trabalhados ela mencionou a arte, a matemática, questionamos o que motivou a opção por esses conhecimentos e ela respondeu que é porque quando vai planejar uma aula

“tem que englobar os eixos”, como se não fosse o homem que transformasse os fatos postos socialmente, mas que fosse irreversivelmente controlado por eles, sem alternativa para mudança de atitude.

Ao questionarmos sobre a perspectiva em que o assunto havia sido trabalhado, se da transmissão, da produção ou coprodução, Boneca afirmou que da perspectiva da transmissão, quando ela transmitiu; da produção, quando as crianças realizaram o trabalho e da coprodução, quando “houve a finalização do trabalho na brincadeira.” Na contrapalavra, questionamos porque ela considerava dessa forma e ela respondeu que “de certa forma” as crianças estavam reproduzindo algo que havia sido exaustivamente trabalhado em sala de aula, clarificando assim que prevaleceu a perspectiva da transmissão e reprodução de conhecimentos e que a professora considera que trabalhar dessa maneira traz consequências benéficas para as crianças e, novamente, o que prevalece são os eixos.

A seguir, apresentamos o episódio ocorrido na pós-observação de Bola, que ilustra o que ela considera sobre os assuntos trabalhados na sua aula:

BOLA: Trabalhei na aula de hoje pátria.

AMARELINHA: O que motivou a escolha desse assunto?

BOLA: Eu tô levando..., estou seguindo a grade curricular do, da Semec em dia, né! Por isso escolhi esse tema.

AMARELINHA: Por que você considera esse assunto importante para a formação da criança?

BOLA: Até pra eles [...] da cidadania, dar mais valor ao nosso país, né! É o patriotismo que nós brasileiros não temos [...] patriotismo [...]

AMARELINHA: Por que foram escolhidos esses objetivos que estão aqui no plano pra aula? (Pausa) Identificar os símbolos da pátria; Desenvolver a leitura e a escrita?

BOLA: Primeiro pelo colocado anteriormente, né! ... ao patriotismo e melhorar a escrita deles, porque no final do ano eles vão fazer uma prova, né! E eu vou ser cobrada, né!

AMARELINHA: Qual foi o foco principal do assunto trabalhado?

BOLA: A escrita. A leitura e a escrita e, e despertar o patriotismo neles, né?

AMARELINHA: Exemplifique situações da aula que você considera que contribuíram pra que você atingisse os objetivos que propôs?

BOLA: Quando as crianças, a maioria, conseguiam responder sozinhas as tarefas.

AMARELINHA: Qual o significado que a atividade de ensinar tem pra você?

BOLA: Ensinar pra mim não é apenas é... (Pausa). Ensinar pra mim é aquela interação de conhecimento entre professor e aluno. Não é simplesmente o professor

transmitir e os alunos ficarem lá. Repetir o que o professor fala como é muito utilizado nos métodos educacionais. Pra mim é aquela troca de conhecimentos...

AMARELINHA: Como é que se faz essa troca?

BOLA: Eu procuro fazer a sondagem de que cada aluno sabe. E assim eu converso com eles sobre o assunto, que a maioria já sabe.

Bola explicou que durante a aula trabalhou os conhecimentos sobre a “pátria” e informou que foi motivada pelos conteúdos da grade curricular da Semec. Perguntamos por que ela considera esse assunto importante para a formação das crianças e ela afirmou que é importante para desenvolver a cidadania, para dar mais valor ao país. Indagamos sobre os objetivos do plano de aula, que eram: identificar os símbolos da pátria e desenvolver a leitura e a escrita. Bola se mostrou confusa e verbalizou que é pelo patriotismo mesmo e para melhorar a escrita das crianças porque elas vão fazer uma prova e ela, professora, vai ser cobrada por esse resultado.

Insistimos na discussão e questionamos acerca do foco principal do assunto trabalhado e a professora repetiu a resposta. Solicitamos que exemplificasse situações da aula que considerava terem contribuído para atingir os objetivos propostos, e Bola informou que foi quando a maioria das crianças conseguiu responder às tarefas sozinhas. Em seguida, indagamos sobre o que significa para ela ensinar, ao que ela afirmou, confusamente, ser a interação de conhecimento entre professor e aluno e não somente o professor transmitir e os alunos “ficarem lá.” Bola mencionou ainda que “repetir o que o professor fala é muito usado nos métodos educacionais” e demonstrando indefinição expõe: “pra mim é aquela troca de conhecimentos.” Questionamos sobre como se processa essa troca e Bola descreveu que faz uma sondagem para verificar o que cada criança sabe e que conversa com elas sobre o assunto que a maioria já sabe.

Identificamos a relação que se estabelece entre o comportamento observável da professora quando ensina e o rendimento acadêmico da criança, no momento em que Bola explicitou que a maioria das crianças consegue responder as tarefas sozinhas. Ao afirmar que a troca de conhecimentos é realizada quando ela faz uma sondagem com as crianças, Bola entrou em contradição no que tange à informação sobre o professor não ser somente um transmissor de conhecimentos, trazendo à tona o princípio dialético entre teoria e prática e prevalecendo, nesse momento, o ensino condutista-mecânico.

Os eixos aos quais as partícipes se referem são aqueles apresentados pelas Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008), quais sejam, Identidade e Autonomia, Movimento, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática e

Música e, em nenhum momento, diminuimos a sua relevância, entretanto acreditamos que o ensino, enquanto prática social necessita reconhecer o caráter inacabado da natureza humana que vai se produzindo na medida em que se vive e se experimenta guiado pelo que está posto, mas não inexoravelmente estagnados. Entendemos, portanto, que ao escolher os conhecimentos a serem trabalhados, as necessidades das crianças devem vir em primeiro plano, e os eixos podem ser norteadores desse processo.

Refutamos a certeza sobre a aprendizagem por meio do ensino condutista-mecânico, que configura o ensino como processo-produto, pois compreendemos que as perspectivas da produção e coprodução de conhecimentos possibilitam condições mais adequadas de interação crítica e criativa, em que o grupo produza trocas permanentes que enriqueça e transforme as suas características e processos de aprendizagem.

b) O ensino cognitivista

O ensino cognitivista, relacionado à perspectiva mediacional, como a própria terminologia indica, enfatiza os processos de aprendizagem nos mecanismos cognitivos, e a crítica a esse tipo de ensino consiste na redução da problemática de ensino à questão psicológica, em detrimento dos fatores sociais e éticos, em especial, a afetividade. A representação reconhecida desse tipo de ensino é o construtivismo, apontado no episódio ocorrido na pós-observação de Boneca:

BONECA: Eu acho que é construtivista.

AMARELINHA: Por que você considera isso?

BONECA: Porque eles construíram conhecimento junto comigo, né, participando da aula, fazendo intervenção, sem dar tudo pronto, sem ser aquela coisa tradicional que a gente sabe que é mais a parte de decorar, né, o tradicional, e a gente construiu.

Boneca, ao ser indagada sobre a base teórica do ensino que pratica, informou que se trata do construtivismo, no entanto, sua exposição apresentou-se em nível de senso comum pedagógico, pois ela somente mencionou que constrói conhecimento “junto com as crianças”, opondo essa concepção à concepção de ensino tradicional e, equivocadamente, censurando a memorização, função essencial em qualquer processo de ensino e que interconecta-se às demais funções para prover funcionamento adequado do organismo humano. No episódio adiante, ainda na pós-observação de Boneca, questionamos sobre os conceitos que servem de suporte para a sua prática e ela afirmou:

BONECA: A teoria, como é... do Piaget, né, eu gosto muito de Piaget, que é o construtivismo, né? Eu li bastante e eu procuro trabalhar na linha dele, né, de construção. Eu não gosto de dar nada pronto, às vezes a gente se precipita, né, tem aquele tempo, tem que trabalhar aquele conteúdo, tem aquela atividade pra fazer, mas eu procuro me segurar ao máximo para não dar as respostas prontas.

AMARELINHA: Como você trabalhou os processos cognitivos e afetivos das crianças?

BONECA: É como eu te disse, é no dia a dia, né? É, é... conversando, é tendo esse espaço mais, assim, essa intimidade maior com eles, é conversando com os pais, quando ele tá mais agressivo na escola, quando tá fora do normal dele, eu procuro os pais pra saber se ele tá da mesma forma em casa, o que é que tá acontecendo, então, eu procuro fazer dessa forma.

Boneca mencionou a teoria piagetiana e, desta vez, faz a associação com o construtivismo, mas não citou nenhum conceito ou mesmo proposição relacionada a tal teoria, como, por exemplo, os estágios de desenvolvimento da criança (sensório-motor, pré-operatório, de operações concretas e de operações formais), permanecendo na indefinição quanto a esse aspecto e acrescentando que não gosta de dar respostas prontas. No questionamento posterior provocamos Boneca, no sentido da relação cognição e afetividade que ela torna simplista ao limitá-la ao comportamento da criança.

Adiante apresentamos o episódio em que Bola, na sua pós-observação, manifesta o que pensa em relação à concepção de ensino que norteia o seu trabalho:

AMARELINHA: A aula que você ministrou está relacionada a que concepção de ensino?

BOLA: Eu acho que é o construtivismo, né!?

AMARELINHA: Acha?

BOLA: Não tenho certeza que é.

AMARELINHA: Por quê?

BOLA: Porque eu trabalhei no texto primeiro a palavrinha. Eu decompus... Decompor a palavra junto com eles, trabalhar recorte e colagem.

Ao discutirmos sobre a concepção de ensino que embasou sua aula, Bola respondeu que acha que é o construtivismo, retrucamos questionando sobre a sua certeza com relação a essa resposta e ela afirmou que tem certeza que a base do seu trabalho é o construtivismo, entretanto quando indagamos sobre o motivo que faz com que tenha essa certeza, Bola informou que é porque decompôs a palavra junto com as crianças. No seu entendimento isso é construir junto com a criança, o que representa o construtivismo, sobressaindo-se novamente a indefinição com relação ao significado de construtivismo.

Eis o que compartilhamos sobre o que a abordagem intelectualista entende sobre a brincadeira, ocorrido na sexta sessão reflexiva:

AMARELINHA: Como a abordagem intelectualista entende a brincadeira?

(silêncio)

BAMBOLÊ: Eu acho que é como satisfação, que é ao contrário das outras teorias, não sei...

(silêncio)

AMARELINHA: A gente parece que fala da brincadeira muitas vezes de maneira talvez mecânica. Quando a gente não tá falando com base em conhecimento científico, muito da nossa perspectiva é que o brincar é simbólico, a simbologia torna a brincadeira intelectualista, porque é como se dissesse assim, inclusive o autor (referindo-se a Vigotski) coloca isso no texto: dois mais dois é igual a quatro, então a menina brinca de casinha pra aprender a ser...

BONECA: Dona de casa.

AMARELINHA: Essa visão da simbologia é pra nós adultos, porque a brincadeira tem sim aspectos simbólicos, já que a criança, para realizar os seus desejos, ela leva em consideração as regras que estão presentes na sociedade, mas ter a visão exclusivista da simbologia como característica da brincadeira faz com que a gente intelectualize a brincadeira, faz com que a brincadeira sirva pra criança aprender a desempenhar papéis, né. Há sim essa presença, há sim essa característica, mas ela não pode ser a totalidade. A característica mais marcante na brincadeira é a imaginação e não a simbologia, porque pra criança a imaginação é que vai provocar o desenvolvimento. Concordam ou discordam?

PIPA: Concordo. É porque são muitas informações, né, a gente fica tentando lembrar, mas quando começa a falar, eu lembro do que foi lido no texto, é a simbologia mesmo.

AMARELINHA: Um hum. Geralmente, prestem atenção, quando alguém vai falar, uma das primeiras palavras que aparece para definir brincadeira é que ela é simbólica, né. Não é só isso, a característica principal da brincadeira não é a simbologia é a imaginação, a capacidade imaginativa da criança, né. A Boneca tava falando que ela agora tá procurando brincar mais com as crianças e que as aulas têm sido mais fáceis porque as crianças fazem com desejo aquilo que se propõem a fazer.

O silêncio instalado logo após esse questionamento, que foi repetido por três vezes, indica para nós a não compreensão do que indagamos, e o enunciado de Bambolê demonstra isso, pois ela confundiu o princípio da não obrigatoriedade de satisfação na brincadeira, defendido por Vigotski (2007), generalizando-o como premissa de “outras teorias” e afirmando que a abordagem intelectualista defende como obrigatoriedade o princípio de satisfação na brincadeira. Ao percebermos a dificuldade em entender o que questionávamos, explicitamos que, costumeiramente, os dizeres fazem referência ao brincar de maneira mecanizada, via simbologia, como se pudéssemos equacioná-la: a criança utiliza a brincadeira

de papéis sociais como um “treino” para aquilo que vai “executar” socialmente, inclusive enfatizando que Vigotski (2007) fez essa crítica à brincadeira intelectualista.

Boneca interrompeu o nosso enunciado, completando-o, o que expressa entendimento e concordância. Continuamos a discussão verbalizando que a simbologia é ideia do adulto sobre a brincadeira, apesar de estar presente na vida da criança porque, ao brincar, ela leva em consideração as regras presentes na sociedade. Em seguida, antecipamos que a característica mais marcante da brincadeira, o foco é a imaginação, pois viabiliza o desenvolvimento. Pipa concordou e afirmou que a dificuldade em demonstrar o entendimento deve-se à quantidade de informações às quais se depararam a primeira vez durante a execução desta pesquisa. Em concordância com o enunciado de Pipa reafirmamos que, além disso, muito do que entendíamos sobre o brincar foi desmitificado, que a característica principal da brincadeira é a simbologia e mencionamos o que Boneca já havia verbalizado sobre o fato de estar procurando realizar mais brincadeiras na sala de aula.

Compreendemos ser imprescindível que a professora busque aprofundar seus conhecimentos teóricos acerca do brincar, de maneira que aja pautada em real apropriação e instrumentalização teórica e não somente com base no senso comum pedagógico, ou seja, em fragmentos de teorias, que são assimiladas pela professora geralmente sob a forma de clichês e que movem a sua prática cotidiana, fantasiando assim, o domínio de teorias, quando na realidade, o que há são ideias soltas, fragmentadas, sem embasamento teórico. Essa prática isolada de um pensar reflexivo, que consiste no fazer pelo fazer, não possibilita à professora o domínio teórico sobre o brincar e, tampouco, possibilita que reconheça a relação imediata entre ação e pensamento, bem como a necessidade da reflexão e de teorias educacionais mais elaboradas em seu dia a dia.

c) O ensino como atividade

O ensino como atividade está relacionado à perspectiva volitivacional, tendo como dispositivo interpretativo a apropriação e internalização dos conhecimentos científicos que produzem novas necessidades, almejando o desenvolvimento da personalidade como um todo e de seus potenciais criativos. A atividade concreta do ser humano, entre elas o ensino, produz seus desejos, seus afetos, seus projetos e forja a consciência individual/social, que constitui a sua identidade. Durante os estudos realizados em função da realização desta pesquisa, percebemos situações em que os enunciados e as ações das partícipes se aproximavam desse tipo de prática, bem como o desenvolvimento que se efetivou em função do compartilhamento

acerca dos pressupostos da Teoria da atividade. Analisemos os enunciados de Pipa e Boneca, que expõem sobre o movimento teoria/prática e sobre o sentido de compartilhamento, durante o encontro colaborativo:

PIPA: Eu acho que o que não há é isso de ir sempre da prática pra teoria, acho que é de uma situação real que se parte. Se a gente for pensar como realmente se dá afetividade, não dá... Principalmente quando você trabalha com grupos que têm dificuldades de inclusão no dia a dia, você sabe que aquela pessoa fora dali tem muitas dificuldades e realmente se você não tiver consciência é até mais difícil ajudar. Na relação de ensino-aprendizagem você tem que ser totalmente consciente.

BONECA: Quando a gente emite o nosso ponto de vista, quando muda a forma das crianças pensarem, como eu já disse aqui, não só soma... (risos)

AMARELINHA: Você já falou isso duas vezes... O que significa só somar?

BONECA: Pegar um pouquinho de um, um pouquinho do outro... Um completar o outro, né? Não vai haver esse confronto, essa reflexão, eles só vão somar. Eu acho que geralmente o professor trata o aluno como uma folha em branco, mas não é assim... mas eu acho que quem aplica algo tem que buscar, você tem que ter o “sentimento” do praticar e aquele objetivo que você quer alcançar.

O enunciado de Pipa evidenciou a necessidade de relacionar teoria/prática tendo como ponto de partida os fatos da realidade, considerando nesse processo a afetividade e a consciência imprescindível ao agir crítico, visto que não se reportou à prática pela prática, mas à prática que inclui grupos que, no cotidiano, são alijados de diversas maneiras do processo social como um todo. Boneca fez menção à complexidade do compartilhar que não se constitui como simples “soma”, mas como compreensão da ótica pela qual o outro dimensiona seus pontos de vista por meio do confronto e da reflexão. Sobre a colaboração, ainda no encontro colaborativo, vejamos o que as partícipes comentaram:

PIPA: Eu achei muito importante quando foram apontadas as diferenças no texto porque muitas vezes eu me vi no papel de cooperadora. Não que você... Mas é que na Educação Infantil você tem a ideia de que você tem que dar conta de muita “coisa” e aí você não para pra fazer esse convite, como diz aqui, e convidar as crianças para “colocarem” os sentidos delas, convidar a participar a colaborar. Você detém o papel de professor, você fala, mas é já querendo que a criança automaticamente aceite. Você não espera que ela desperte um pouco. Então, de certa forma, você impõe. (riso) Não impõe, coopera.

BONECA: Já traz tudo pronto. Tem a questão do tempo, que é pouco, então você tem que aproveitar o tempo.

PIPA: Mas, colaborar dentro do sistema que está é muito difícil. (riso). Pedir que a criança colabore. Fazer essa atividade mesmo colaborativa. As exigências. O resultado.

BONECA: Tem o tempo, a grade curricular. Às vezes, “eles” não querem nem saber o processo, o que você vai fazer pra criança mudar de nível, né.

AMARELINHA: E o que faz a visão do outro se transformar?

(silêncio)

AMARELINHA: O que você pensa faz a visão do outro se transformar?

BONECA: Pensar por pensar, não. Tem que agir.

Pipa mencionou a importância sobre a diferenciação feita durante os nossos estudos entre cooperação e colaboração, revelando que em diversas oportunidades viu-se no “papel de cooperadora” e não de colaboradora, explicando que, diante da demasiada quantidade de afazeres em sala de aula, muitas vezes não possibilita que a criança tenha oportunidade de manifestar os seus sentidos e completou o raciocínio, enunciando que isso constitui imposição, retificando depois por cooperação. Boneca esclareceu que se trata de apresentar tudo pronto à criança e acrescentou que isso ocorre em função do pouco tempo que se tem. Pipa declarou que colaborar no sistema “é muito difícil” e gerar oportunidade para que a criança colabore também, em face das exigências para que se atinja determinado resultado.

Boneca retomou a discussão pontuando que, “às vezes, ‘eles’ não querem nem saber do processo”, referindo-se à política da instituição e, na sua voz, o enunciado “o que você vai fazer ‘pra’ criança mudar de nível” faz emergir em que consistem majoritariamente as cobranças do sistema. Na contrapalavra, questionamos sobre o que gera possibilidades de transformação, faz-se o silêncio e somos mais diretas, indagando se somente o que pensamos faz acontecer transformações, e Boneca expandiu, enfatizando que não basta pensar, é necessário agir. Ao acionarmos os conhecimentos prévios sobre atividade, vejamos o que as partícipes manifestaram na segunda sessão reflexiva, ressaltando que Bola não estava presente:

BONECA: Eu acho que é algo pra executar determinado conteúdo, não precisa ser escrito.

AMARELINHA: Repete, por favor, Boneca, algo...?

BONECA: Algo pra executar determinado conteúdo, não necessariamente tem que ser escrito, pode ser através de uma experiência, de uma brincadeira que você realiza.

AMARELINHA: Pipa?

PIPA: Pela palavra eu diria ativar. Nem sempre pra você verificar o que a criança já sabe, mas ativar, fazer com que ela chegue a uma resposta. Tem várias formas de ativar.

AMARELINHA: Bambolê, atividade?

BAMBOLÊ: Atividade é algo... é... Desenvolvido de acordo com a necessidade, que tem que ter um sentido, um motivo. Pra que a atividade seja desenvolvida tem que ter um motivo, senão não vai ser atividade, vai ver é só uma ação se não estiver articulada com a realidade.

PIPA: Exatamente, essa capacidade que nós temos de transformar e de sermos transformados por meio da atividade, pelos instrumentos, pelo outro porque nós não somos parados no tempo e nem há uma condição de conformismo, não temos essa visão de conformismo, ah é assim e pronto. O ser humano possui essa capacidade de mudar o lugar que ele está e ele vai fazendo essas transformações também com o tempo e no contexto histórico em que ele vive. Nós estávamos no Cmei conversando sobre o que nós achávamos que era uma turma indisciplinada, uma turma participativa, essas coisas, aí eu falei que como eu estou no Maternal, a minha intenção é que eles consigam se comunicar, consigam expressar as opiniões que eles têm. Ou mesmo que eles não saibam esperar a vez, mas é aí que inicia esse processo, aí uma professora que é estagiária falou assim “ah, mas a gente fica naquela dúvida se é melhor os alunos sentadinhos e disciplinados ou se é dançando e se mexendo”. Aí eu disse “depende do que a gente considera que é disciplina, não é? Porque se disciplina for só sentar e obedecer, só reproduzir, não vão ser formadas pessoas capazes de modificar seu meio, só de aceitar, né? Agora, se é uma pessoa que expressa a sua vontade, que é o que a sociedade realmente está precisando, pessoas que tenham consciência crítica, que contestam, que vão atrás dos direitos, aí realmente a gente tem que estimular essa participação. Eu acredito que isso ajuda a formar o ser humano participativo. Dá até mais trabalho você educar pessoas assim, porque você vai ter que mediar todos os conflitos que têm, você tem que saber debater e mediar, mas é esse o papel do educador, fazer essa mediação dos conflitos que dali surgirem pra haver superação, pra não ficar uma “coisa” estagnada, parada ali.

BAMBOLÊ: É a diferença entre apropriação e internalização.

Compreendemos que nessa ocasião Boneca atribuiu à atividade um sentido de instrumento, que se presta exclusivamente a atingir um fim, limitando-se a uma visão pragmática que desvincula os elementos da relação dialética entre homem e sociedade, entre singular e social, bem como do desenvolvimento do homem enquanto ser racional, dotado de consciência e a evolução da própria sociedade, dadas às mudanças pelas quais passa nessa interação. O discurso de Pipa remeteu ao significado da palavra em si, destacando que serve não somente para “verificar” o que a criança domina, porém da mesma maneira que Boneca confirma que é para chegar a uma resposta, incorrendo no mesmo equívoco. Já Bambolê expôs que a atividade é desenvolvida de acordo com a necessidade e que, para tanto, deve ter um motivo, senão será somente uma ação. Ao retomar o discurso, Pipa desconstruiu o que havia expressado anteriormente, expandindo o sentido de atividade, pois seu enunciado relacionou a prática com a dimensão social mais ampla de atuação, inclusive reportando-se ao fato desse processo ser volitivo. Bambolê afirmou acertadamente que em seu enunciado Pipa contemplou a diferença entre apropriação e internalização quando mencionou a maneira como a professora deve proceder em sala de aula, se quiser formar cidadãos mais participativos e críticos, considerando a dinâmica da sociedade.

Na terceira sessão reflexiva, as partícipes se posicionaram novamente sobre atividade, desenvolvimento e a relação com o trabalho que desenvolvem. Desta vez, quem não estava presente era Boneca, e Bola expressou o seu entendimento após a leitura do texto recomendado, já não havia comparecido à sessão anterior e fomos ao seu encontro para lhe entregar o referido texto, antes que se realizasse esta sessão, a qual nos reportamos adiante:

AMARELINHA: Então você falou que pela palavra você entendia que atividade era ativar. Considerando a teoria que nós discutimos atividade é ativar?

PIPA: É, considerando a teoria, é porque vai ativar aquilo que a pessoa não conseguia fazer sozinha, mas também não vai ficar ali, você vai fazer com que ela supere através de instrumentos, da mediação. Esse ativar tem que estar interrelacionado com uma situação maior, que vise à transformação e ao desenvolvimento, que tenha motivos e não meramente ativar naquele momento. Então, o ativar também tá muito ligado à tarefa em si. É componente da atividade mas... Eu... talvez visse atividade de uma forma mais simples, né, mais simples do que realmente é atividade. Então ela é mais profunda mesmo, atividade é fundamental para o ser humano porque, às vezes eu acho que você confunde tarefa com atividade (riso). Ela vem a partir de uma necessidade que passa a ser um motivo, quando chega a ser coletiva. Eu tentei fazer esse confronto com as ideias que eu tinha e percebi que atividade é muito mais do que o que eu pensava. É preciso ter essa preocupação de realmente realizar uma atividade.

AMARELINHA: A Bola não estava no encontro passado, mas depois do que você leu aí...

BOLA: Até onde eu li, eu li só o início... atividade pra mim é uma ação da gente, buscando um objetivo.

AMARELINHA: Então você considera como a Boneca, que infelizmente não está aqui, mas falou no encontro passado, que atividade é algo pra efetivar o conteúdo e que não necessariamente tem que ser escrita, é uma experiência, uma brincadeira que você faz ali. Isso é atividade?

BAMBOLÊ: Não.

AMARELINHA: E é o que?

BAMBOLÊ: Eu entendi que a fala dela aí é no sentido de tarefa.

AMARELINHA: Ah, Bambolê você falou no encontro passado que a atividade é desenvolvida de acordo com a necessidade e que tem que ter o sentido, o motivo pra que aquela atividade seja desenvolvida tem que ter o motivo, senão não vai ser atividade, vai ser só uma ação, não é articulada com a realidade.

BOLA: A Bambolê se aproximou mais daquilo que nós lemos.

AMARELINHA: O que provocou essa maior aproximação?

BOLA: Ela falou da ação, dos motivos...

Indagamos às partícipes acerca do seu entendimento sobre Atividade após a discussão sobre o referido tema e Pipa permaneceu afirmando que tinha relação com “ativar aquilo que a pessoa não conseguia fazer sozinha.” Na sua compreensão isso ocorre por meio

da mediação por instrumentos, e que essa ação à qual ela se reportava tinha que estar relacionada a algo mais amplo, que vise à transformação e ao desenvolvimento. Dessa forma ela entendeu que o “ativar” ao qual se referia relaciona-se à tarefa em si, constituindo um componente da atividade e assume que entendia atividade de maneira simplificada.

Nesse momento Bola demonstrou que ainda não compreendeu suficientemente o conceito de atividade, pois a considera como uma ação do indivíduo para alcançar um objetivo. Lembramos o que Boneca havia mencionado que era “algo” para efetivar o conteúdo, que não era necessariamente escrito e que podia ser uma experiência, uma brincadeira, repetindo o questionamento. Bambolê retrucou que não era nisso que consistia a atividade, pois se aproximava mais da definição de tarefa. Relembramos então o que Bambolê havia definido como atividade e Bola afirmou que era o que mais se aproximava de atividade, pois mencionava necessidade, ação e motivo. Ainda na terceira sessão reflexiva, o discurso das partícipes vai apresentando constatações acerca da relação atividade/desenvolvimento com a própria prática:

PIPA: A atividade deve ser aí nessa zona de desenvolvimento que é o que a pessoa... é além do que o indivíduo consegue fazer sozinho, não é...E é, digamos assim, que ele ultrapassa um pouco o que ele já consegue fazer, mas ele vai ter um instrumento, ajuda, a mediação, que vai ser exatamente essa atividade que vai fazer com que ele passe a desenvolver depois. Ele vai ter uma ajuda, mas futuramente ele vai conseguir fazer sem essa ajuda, ele vai ultrapassar.

AMARELINHA: Então, a atividade é importante para o desenvolvimento?

PIPA: Muito, é tudo. É essencial.

BAMBOLÊ: Ajuda sim no desenvolvimento, até porque toda atividade tem que ser consciente.

AMARELINHA: Qual a relação que vocês fazem entre o que a gente discutiu e o trabalho que vocês já realizam?

PIPA: Tem relação. Ainda bem que tem.

(risos)

PIPA: Eu tenho muito essa preocupação de levar a criança a algo que ela ainda não é capaz de fazer ainda, como a autonomia...

BOLA: A identidade...

PIPA: Eu vejo vários fatores, cada criança tem uma necessidade. Tem uma criança que chegou e não conseguia falar ainda, não conseguia ir ao banheiro sozinha, não tinha essa capacidade de dizer quando queria. Mas outros já estavam além, por isso não podemos tratar todos da mesma forma, né, essas zonas de desenvolvimento pra cada criança é diferente. Eu não posso ter o mesmo objetivo pra todos não, eu tenho que diferenciar.

AMARELINHA: E uma determinada tarefa pode ser um componente da atividade, não pode?

PIPA: É eu acho que sim porque na atividade tem ação e operação. Na operação a gente vai ter as tarefas.

AMARELINHA: E o contrário, pode acontecer? Da tarefa não ser atividade?

PIPA: Pode não ser.

AMARELINHA: Por quê?

PIPA: Porque se ela não tiver exatamente esse motivo ou se ela não tiver como objetivo o desenvolvimento como um todo, ela vai ser repetitiva, não vai ter desafio, não vai gerar...

BAMBOLÊ: Vai ser só uma ação.

PIPA: É como se fosse... ela vai se encerrar nela mesma. Encerra ali e pronto, fez e acabou.

O exercício do pensar sobre atividade e desenvolvimento estabelecendo a relação com a própria prática apontou a necessidade de se entender a criança de maneira holística, sem fragmentá-las em suas perspectivas e, sobretudo, no que concerne à insustentável dissociação entre sua razão e emoção, de compreendê-la e trabalhá-la em sua inteireza, integrando práticas educativas baseadas em ideário pedagógico que possa desenvolver seu potencial de elaboração e expressa criativa. Nesse sentido, Pipa expôs que atenção especial deve ser dada à ZDI, e destacou que o trabalho que desenvolve tem relação com a discussão realizada sobre atividade no momento em que há “preocupação de levar a criança a algo que ela ainda não é capaz de fazer ainda com autonomia” e, citando exemplo da prática, demonstrou compreender a relevância de considerar as particularidades de cada criança. Bambolê foi contundente ao afirmar que toda atividade é consciente e, sendo assim, é viabilizadora do desenvolvimento. Neste episódio, Bola limitou-se a concordar com Pipa, mencionando a identidade como algo que mereça atenção.

Ao indagarmos acerca da pertinência da tarefa como elemento presente na atividade, Pipa respondeu afirmativamente, esclarecendo que as operações são concretizadas por meio das tarefas. Indagamos o contrário, se a tarefa pode não ser atividade, Pipa elucidou que se a “tarefa não for originada de um motivo, se não tiver como objetivo o desenvolvimento como um todo” não se configura como elemento, e Bambolê reiterou que dessa maneira a tarefa é somente uma ação, o que Pipa endossou e acrescentou que desse modo a tarefa tem um fim em si própria. Ao prosseguirmos a discussão enfatizando o processo de desenvolvimento, vejamos o que é exposto pelas partícipes, na quarta sessão reflexiva:

AMARELINHA: Como se dá o desenvolvimento?

BOLA: Aqui diz no texto que a atividade tem estrutura própria, que ela não pode ser isolada.

AMARELINHA: Mas em que momento ocorre esse desenvolvimento social?

PIPA: Eu acho que não é fechado esse quando, não sei.

AMARELINHA: Mas eu não tô falando que é fechado não. Eu só quero saber como.

PIPA: É um processo.

BAMBOLÊ: Quando desenvolve as funções psicológicas superiores.

AMARELINHA: E como as funções psicológicas superiores são desenvolvidas?

PIPA: Acho que é na formação da consciência.

AMARELINHA: Na formação da consciência. E pra acontecer a formação da consciência tem que haver o quê?

BOLA: A relação como os outros homens.

AMARELINHA: Tem que haver a relação, mas toda relação provoca desenvolvimento? Entendam que a atividade social, e o ensino é atividade social, não se constitui só nas relações interpessoais. As relações interpessoais e intrapessoais são componentes desse processo, mas é preciso que a gente considere o processo histórico na sua totalidade. Como é que a gente desenvolve as funções psicológicas superiores?

PIPA: Quando há internalização.

AMARELINHA: E como ocorre a internalização?

PIPA: É quando o indivíduo consegue algo que ele não conseguia antes. Ele primeiro consegue com a ajuda de alguém, mas futuramente ele já faz sozinho, compreende e tem consciência do que ele está fazendo.

Na análise empreendida, constatamos que Bola se ateu à letra do texto recomendado para leitura no seu primeiro enunciado, ao informar que a atividade tem “estrutura própria e que não pode ser isolada. Ao insistirmos na problematização da questão, na tentativa de provocar a expansão dos sentidos, dimensionamos o desenvolvimento a um momento, ao que Pipa, acertadamente, contra-argumentou: “Eu acho que não é fechado esse quando, não sei”. Percebemos que não havíamos sido entendidas e retificamos que não nos referíamos a uma temporalidade demarcada, fechada e sim de que maneira isso ocorre. Pipa explicitou que é um processo e Bambolê completou afirmando que é quando ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na contrapalavra, solicitamos que explicassem como se desenvolvem as funções psicológicas superiores, e Pipa enfatizou que é na formação da consciência, ao que retrucamos indagando como ocorre a formação da consciência, Bola pontuou que é na relação com os

outros homens. Provocamos o avanço da discussão, interrogando se toda relação provoca desenvolvimento e destacando que a atividade social, lembrando o ensino em especial, não se constitui somente nas relações interpessoais, mas na transformação destas em relações intrapessoais, considerando a historicidade.

Ao repetirmos o questionamento, Pipa demonstrou compreensão ao verbalizar que desenvolvemos as funções psicológicas superiores quando somos capazes de internalizar conhecimentos e continua expandindo quando no seu discurso mencionou adequadamente como ocorre a internalização. Segundo Vigotski (2007), a internalização ocorre por meio da apropriação gradual de instrumentos produzidos pelo ser humano, ao tempo em que vão desenvolvendo as funções psicológicas superiores nos contextos nos quais está inserido.

Também na quarta sessão reflexiva, quando questionadas sobre se o ensino que praticam é revolucionário, as partícipes revelaram as suas experiências:

PIPA: Eu espero que sim.

(risos)

PIPA: Não, às vezes você tem esse retorno quando a própria família diz: “ah, meu filho disse que não posso jogar lixo no chão e eu não jogo”. Aí você tá mudando a atitude, não é? Por mais que numa turma de vinte e sete, vinte e oito você consiga mudar dez. São dez pessoas, e se de cada turma tiver dez, já é uma grande diferença na sociedade. Ou então, mesmo que seja uma pessoa, é importante. E você mesmo. A cada dia convivendo com as crianças eu mudo, repenso, então eles também provocam essa mudança em mim, né. Na sala de aula o professor deve ser um grande revolucionário.

AMARELINHA: Bola?

BOLA: Porque eu executo muitos projetos, cuidar da terra, cuidar do solo, não matar os insetos, tudo na natureza tem um sentido.

PIPA: Se o ensino não transformar não tem sentido a atividade de ensinar, você não pode passar só conhecimentos que já estão sistematizados. No infantil mesmo é favorável para se trabalhar essa mudança de atitude. O professor é um referencial fortíssimo, eles veem você realizando uma ação, eles se espelham diretamente em você.

AMARELINHA: Fale um pouco desse projeto que você mencionou, Bola.

BOLA: “Criança, semente de um mundo sustentável” é um projeto da Semec e a cada semestre tem um subtema, água, ar e terra. Eu converso com eles sobre a preservação da natureza e eu procuro ser exemplo pra eles.

A voz de Pipa, neste enunciado, indicou que todas as experiências que desenvolve em sala de aula visando promover transformações têm proximidade e pertence ao cotidiano dela e das próprias crianças, ou seja, diz respeito à formação de hábitos que potencializam a existência cidadã como um todo, como por exemplo, quando ela menciona que repercutem no

ambiente familiar as ações que desenvolvem no Cmei. Pipa demonstrou a compreensão de que as pequenas, porém disciplinadas atitudes com relação ao meio ambiente, em outros termos, fazem a diferença, ressaltando que ao trabalhar para desenvolver nas crianças o agir adequado, também transforma a si própria, o que coaduna com o pensamento marxista que afirma a transformação do homem quando este transforma os objetos, ou seja, ao transformar o objeto, o homem transforma a si mesmo. A partícipe foi enfática ao expressar que “se o ensino não transformar não tem sentido a atividade de ensinar”, destacando, com outros dizeres, que o currículo institucionalizado pode ser rompido em função das necessidades das crianças, constituindo na Educação Infantil “ambiente favorável para se trabalhar a mudança de atitude”, e que a professora representa um referencial, visto que nela a criança se espelha.

Nos enunciados de Bola percebemos certo afastamento de si própria com relação aquilo que se propõe a realizar em sala de aula, revelado em especial pela expressão “eu executo”, fazendo menção somente ao projeto institucional e seus subtemas; bem como demonstra visão simplista quanto à preservação da natureza e suas afirmações permanecem na vaguidão: “cuidar da terra, cuidar do solo, não matar os insetos.” Outro aspecto que merece atenção é o fato da partícipe relatar que “conversa” com as crianças sobre o meio ambiente, denotando que considera adequado esse nível de abstração para as crianças.

Ao questionarmos se o ensino que praticam constitui atividade, vejamos os enunciados propalados pelas partícipes, ainda na quarta sessão reflexiva:

PIPA: Nem sempre. Para o conceito de atividade...

(silêncio)

AMARELINHA: E quando é atividade ela pode uma hora ser e em outra não ser?

PIPA: A atividade é mais transformadora pelo que a gente viu e, às vezes, a gente só faz tarefas que não são transformadoras porque são isoladas. A gente fica muito só na tarefa que não chega a atingir o patamar de atividade. Muitas vezes por não conhecer, como eu não conhecia, aí você acaba agindo sem essa criticidade. A partir do momento que têm reflexões como essas já começa a gerar esse conflito, eu pelo menos já estou repensando.

AMARELINHA: Bola?

(silêncio)

PIPA: Pra todo dia você realmente conseguir realizar atividade no sentido que é colocado pelos autores é cansativo porque tem uma série de condições que dificultam: quantidade de crianças por turma pra um só professor, no maternal são duas professoras, mas nem sempre são duas. Eu passei os dois primeiros meses, que são mais difíceis, sozinha. A Semec não mandou auxiliar, a escola é que fez uma adaptação, elas mudaram o horário pedagógico. É isso que eu não consigo entender, essa atitude de quem tá fora organizando a estrutura. Mandam as HP que são professoras para substituírem no horário pedagógico, que são importantes, mas não

lotam as professoras auxiliares no maternal. Crianças que estão fazendo três anos, primeira escola, primeira professora, primeiro tudo, e pra uma só professora vinte e cinco crianças. Como você vai conseguir realizar uma atividade, principalmente nos dois primeiros meses? É difícil até você conseguir compreender como é cada um, as suas particularidades, seu jeito de ver as coisas, cada criança. Aí depois quando já passa aquela dificuldade maior, aí chega uma pessoa com quem as crianças não tinham contato antes e as meninas de HP que estavam na turma, voltam a ser HP, aí já tem aquele choque, porque vêm pessoas que não conheciam as crianças pra começar tudo de novo. Então assim, isso tudo eu acho que influencia na realização da atividade.

AMARELINHA: Então vocês disseram que não é sempre que vocês estão em atividade de ensinar. Se não é sempre vocês consideram que têm momentos em que vocês estão em atividade de ensinar. E nesses momentos que vocês estão em atividade de ensinar, qual o motivo que impulsiona essa atividade de vocês?

PIPA: É formar aquela criança pra que ela se desenvolva, pra que o grupo se desenvolva.

BOLA: Com relação ao projeto que a gente trabalha, cuidar do meio ambiente, ter atitude.

Ao indagarmos como pode o ensino hora ser, hora não ser atividade, a partícipe enfatizou que a atividade gera possibilidades de transformação e admite que determinadas tarefas que realizam não atendem a essa necessidade, visto que se apresentam isoladas do contexto e afirma: “a gente fica muito só na tarefa que não chega a atingir o patamar da atividade.” Observamos que a partícipe utilizou o coletivo “a gente”, ou seja, percebe que essa prática não é um fato isolado. Em seguida, revelou que a falta de conhecimento científico implica em desempenho acrítico por parte da professora e que, à medida que são geradas possibilidades de conflitos, já surge reflexão e, conseqüentemente, probabilidades de transformação, situação que, no caso dela, fica clarificada pela expressão “estou repensando.”

Ao provocarmos Bola, com a mesma indagação, ela silenciou. Pipa retomou o discurso como que a justificar o silêncio, ao afirmar que “realmente conseguir realizar atividade” considerando o que foi discutido durante o estudo realizado “é cansativo”, tendo em vista as condições de trabalho. Então passou a relatar sobre as dificuldades presentes no contexto de atuação da professora da Educação Infantil, mais especificamente sobre a quantidade demasiada de crianças por turma para ser atendida por uma única professora, considerando as particularidades dessa faixa etária, e reafirmou que essa situação repercute na “realização da atividade.” Leontiev (1978) demarca esse fato ao afirmar que a Atividade se constitui como a própria vida, mediada pela reflexão psíquica, cuja exata função é nortear o sujeito no mundo objetivo, promovendo o desenvolvimento da personalidade e de seus processos criativos.

Pipa evidenciou que as condições de trabalho ecoam na efetivação da Atividade, o que indica compreensão da teoria como um conjunto de elementos: as regras, a comunidade, a divisão de trabalho e os artefatos mediadores (LEONTIEV, 1998). Essa compreensão surge de maneira mais explícita no enunciado posterior. Consideramos a afirmação sobre os momentos aos quais Pipa se referiu como Atividade e indagamos sobre que motivo impulsiona essa atividade. Ela explicou que o motivo é o desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, o do grupo. Bola se manifestou e expôs como seu motivo o projeto institucional trabalhado no Cmei, ao “cuidado com o meio ambiente”, a “ter atitude” permanecendo em um grau de generalidade insuficiente para que se incluísse ativamente no processo, resvalando assim para o distanciamento.

Acerca da aprendizagem sobre a Atividade e sobre como vão utilizar esses conhecimentos na prática, os enunciados das partícipes também na quarta sessão reflexiva foram os seguintes:

BOLA: Eu aprendi aqui. Atividade mesmo, foi.

PIPA: Sobre a Atividade foi aqui nesses momentos de reflexão. Pra mim atividade era mais só tarefa, sem o chamado motivo. E agora não, a atividade já tem outro significado. Também nesse texto, já tem, por exemplo, o Engeström, que ele coloca além do que Vigotski já colocava sobre atividade, fala mais dessa mudança, essa pirâmide dele já é bem mais complexa. Não é uma via direta, já tem todos os outros fatores que influenciam: regras, comunidade, divisão de trabalho. É muito complexo e tem a questão da linguagem que é muito interessante.

AMARELINHA: Como você vai utilizar esses conhecimentos em sala de aula?

PIPA: Desde a hora de elaborar o planejamento até o cuidado com as tarefas que vão ser desenvolvidas pelas crianças para que gere uma mudança. Como no texto ela (autora do texto sugerido para a leitura sobre Atividade) fala jogos, brincadeiras que você vai utilizar e até perguntas que você vai formular pras crianças você deve pensar, antes de formular a pergunta, deve ser geradora mesmo, que gere uma resposta produtiva, que a criança reflita antes de responder, que ela não dê uma resposta automática, que não seja uma coisa mecanizada, uma resposta simplesmente pronta, que seja uma pergunta que gere reflexão. Desde uma simples pergunta até as ações que elas vão realizar mesmo.

AMARELINHA: Isso tem relação com a formação dos conceitos científicos?

PIPA: Tem, porque à medida que nós vamos debatendo... as perguntas, elas são muito importantes na formação desses conceitos, né, você não dá a resposta pronta, que você vá buscando uma pergunta que a pessoa chegue à resposta, mas refletindo.

Bola afirmou que a aprendizagem sobre a “Atividade mesmo”, clarificando que entendia anteriormente Atividade como tarefa, ocorreu no âmbito do presente estudo e Pipa reiterou, acrescentando que estabeleceu nova significação para Atividade, extrapolando a visão simplista de tarefa, relacionando-a ao motivo, explicitando sobre as gerações da Teoria

da Atividade e, como mencionamos anteriormente, citando os elementos da referida teoria e salientando a relevância da linguagem nesse processo.

Quanto à utilização dos conhecimentos em sala de aula, Pipa explicitou que ficará atenta desde o planejamento até a elaboração de tarefas, primando por propostas que possibilitem mudanças no que for necessário, tomando por base novamente a teoria quando diz: “como no texto ela fala...”, ou seja, se reportando aos autores para fundamentar a sua prática e propondo perguntas instigantes como instrumento de não mecanização tanto da resposta, como da ação da criança. Vale ressaltar que, nesse processo, o educador não deve estar sozinho, mas procurar envolver a escola e a comunidade, os pais principalmente, buscando uma responsabilidade compartilhada na definição dos interesses e bem-estar da criança. Além disso, é importante que todos tomem iniciativas na busca de facilitar a educação, que potencialize a criatividade, considerando as manifestações positivas que se apresentam nos contextos em que estão inseridos.

Indagamos se essa forma de agir tem relação com a formação dos conceitos científicos e Pipa respondeu afirmativamente, justificando que à medida que no processo são viabilizadas as condições para o debate, surgem possibilidades de reflexão por parte da criança e da própria professora, quando a partícipe afirma: “você não dá a resposta.” Fazer emergir o desejo de criar, aprender e refletir sobre si e sobre o contexto é relevante para o processo, pois, dessa maneira, a educadora poderá se sentir mais segura para desenvolver Atividades que promovam a reflexão, a produção e a apreciação. Não repetimos para Bola a pergunta sobre a utilização dos conhecimentos referentes à Atividade em sala de aula e, assim, deixamos passar a oportunidade de expansão do pensamento e reflexão acerca da aplicabilidade desse conhecimento.

Na quinta sessão reflexiva, retomamos a discussão sobre desenvolvimento, considerando motivo eficiente e motivo compreendido:

AMARELINHA: O que é que determina o desenvolvimento da criança?

PIPA: A palavra chave pra mim seria a atividade. Nessa atividade (riso) como Vigotski fala, escreve, a gente tem que tá atenta a zona de desenvolvimento...

BONECA: Tem que ser uma atividade que ela (a criança) possa entrar em conflito, porque uma atividade fácil ela não vai se desenvolver.

PIPA: Não leva ao desenvolvimento...

BOLA: Uma atividade que leve a criança a pensar, que desafie a criança, a diretora fala muito disso lá, o lúdico, uma atividade que leve ela a pensar (inaudível) pra ela, ela cobra muito isso.

BONECA: Pipa, aí na Atividade o motivo compreendido é aquele que a criança sabe que tem que ser feito, mas ela tem que ter alguma ‘coisa’ que faça ‘ela’ fazer.

PIPA: Que depois vira eficiente (riso).

Quando indagadas acerca do que provoca o desenvolvimento, Pipa foi categórica ao afirmar: “a palavra chave ‘pra’ mim seria atividade”, reiterando que é necessário estar atenta à ZDI. Em concordância, Boneca mencionou que a atividade tem que oferecer desafio para provocar o conflito, do contrário, não haverá desenvolvimento e Pipa reafirmou. Bola manifestou-se informando que sua diretora fala muito a respeito do desafio e do lúdico, cobrando esse tipo de atitude das professoras, ao invés de reportar-se a ela própria como agente que atua no processo. Retomando o discurso, Boneca dirigiu-se a Pipa, o que demonstra que há interesse e identificação com relação ao que ela verbaliza, esclarecendo que na Atividade há o motivo compreendido e, na voz dela afirmou: “motivo compreendido é aquele que a criança sabe que tem que ser feito, mas ela tem que ter alguma ‘coisa’ que faça ‘ela’ fazer.” Pipa concordou e constatou que, no decorrer do processo, o motivo compreendido se transforma em eficiente e, em um episódio adiante, apresentará sua explicação para essa constatação.

Depreendemos nessa análise que houve entendimento acerca dos conceitos de motivo compreendido e eficiente, pois Leontiev (1998) afirma que toda atividade visa alcançar determinado objetivo e cada pessoa a exerce por meio de várias ações, que apresentam fins ou objetivos parciais. Destarte, o motivo que impulsiona a pessoa à efetivação de dada atividade necessita estar relacionado ao objetivo geral da atividade e não exclusivamente aos fins parciais ou aos motivos externos à realização dessa atividade. É o desenvolvimento da consciência do ser humano sobre as ações que compõem a atividade e a diferenciação entre os objetivos parciais e finais que viabiliza o processo de produção do sentido pessoal acerca da atividade.

Leontiev (1998) destaca que os motivos apenas compreensíveis tornam-se motivos realmente eficazes, endossando o enunciado de Pipa. Quando os fatores externos motivam a realização de uma atividade há efetivação de motivos apenas compreensíveis, como evidenciado a seguir, ainda na quinta sessão reflexiva:

BONECA: No caso da tarefa, se não fizer a tarefa não vai pro recreio e o que as crianças querem naquela hora é brincar, mesmo que ela saiba que a tarefa tem que ser feita que ela vai aprender, mas o que funciona é isso.

PIPA: É como se fosse um estímulo.

Boneca exemplificou acertadamente o motivo apenas compreensível e Pipa explicou que, na situação apontada por Boneca, “é como se fosse um estímulo.” O discurso das partícipes coaduna com o pensamento de Leontiev (1998), que instituiu dois tipos de motivos: os motivos apenas compreensíveis (ou motivos-estímulo) e os motivos realmente eficazes (ou motivos produtores de sentido). Os motivos apenas compreensíveis explicam a permanência do indivíduo na atividade, mas não indica que ele tenha como foco o objetivo daquela atividade. Somente os motivos realmente eficazes apontam relação com o objetivo da atividade e implicação do indivíduo com o objetivo que deseja alcançar, provocando a expansão dos sentidos já conectados à sua existência, bem como a produção de novos sentidos. Vejamos a seguir o episódio que mencionamos anteriormente, ocorrido também na quinta sessão reflexiva, no qual Pipa explica a passagem de um motivo apenas compreensível a motivo realmente eficiente:

PIPA: Eu acho que em alguns momentos também ela (a criança) pode no mesmo motivo compreendido... pode ser... deve ser o motivo eficiente. No caso, se você fizer uma atividade lúdica em que ela vai tá fazendo uma tarefa, mesmo sem perceber, ao mesmo tempo tá sendo eficiente porque envolve a própria vontade de brincar.

(vozes de Pipa e Boneca se misturam)

BONECA: É verdade, a vontade de brincar.

PIPA: Que é uma das dificuldades que a gente tem é de criar esse motivo eficiente sem parecer coação à criança, porque ameaçar, só vai pro recreio se fizer a tarefa, não resolve, porque são muitas crianças, muitos interesses...

BAMBOLÊ: Vira uma rotina.

PIPA: Aí se torna assim até perigoso, digamos assim, porque a criança fica limitada, chega um ponto que ela às vezes abre mão, “ah, pois eu também não me importo, não me importo, eu não quero brincar mesmo”. Tem criança que chega a isso, aí já não é mais nem um motivo compreendido...

BONECA: Aí tem que arranjar um motivo.

PIPA: Então o ideal seria se o motivo se transformasse, claro que de imediato a criança se nega, às vezes, porque é mais difícil fazer a tarefa, mas em alguns pontos dá pra ser o mesmo motivo, depende de como o professor faz.

Analisando os temas emanados pelos enunciados das partícipes, compreendemos que Pipa demonstrou ter entendido a dinâmica relacional entre motivos apenas compreensíveis e motivos realmente eficientes, ao explicar que no caso da Atividade envolvendo crianças, por meio da ludicidade, o motivo apenas compreensível pode extrapolar essa condição, tornando-se realmente eficiente. Boneca reiterou esse tema ao mencionar “a vontade de brincar”, entendida por nós como elemento que desencadeia esse movimento, transformando um tipo de motivo em outro, o que é explicado por Leontiev (1998) ao afirmar que, com o engajamento

do indivíduo à atividade, esta passa a ser mais relevante que o estímulo externo e, dessa maneira, ele passa a desempenhá-la visando os seus objetivos, em outros termos, envolvido em sua efetivação. Outrossim, a passagem de motivo apenas compreensível ao eficaz indica a alteração da atividade principal a outra, em que os objetivos são redirecionados a um foco distinto e os motivos seguem essa mudança.

Retomando o discurso, Pipa sinalizou para as dificuldades do processo, explicando que uma delas consiste em “criar o motivo eficiente sem parecer coação à criança”, citando como exemplo, a inadequação da relação pautada na ameaça e arremata que o desafio é maior em função da quantidade de crianças e interesses. Bambolê endossou a afirmação, comentando “vira uma rotina”, em referência à obrigatoriedade das tarefas e às ameaças. Pipa acrescentou que a criança fica muito limitada e chega a um ponto que não se incomoda com as ameaças e, tampouco, com as brincadeiras. Bola comentou que, nesse caso, é necessário encontrar um motivo para dar continuidade ao processo e, assim, deve ser uma situação evitada.

A seguir, apresentamos enunciados referentes à pós-observação de Pipa:

AMARELINHA: Qual o assunto trabalhado nesta aula?

PIPA: Nós trabalhamos sobre características, mais a questão de mudança de visual, não é? Sobre a questão de conseguir mudar e ficar diferente, através da história “O que é que tem no meu cabelo?” E depois foi realizada a simulação de um salão, onde eles fizeram a pintura no papel de uma peruca, como representação de uma peruca pra mudar o visual.

AMARELINHA: Por que você considera esse assunto importante para a formação das crianças?

PIPA: Pra aceitação de si mesmo e aceitação dos seus pares, assim, aceitar as pessoas diferentes, aceitar que é bom ser diferente, que as pessoas têm características próprias e que podem mudar também, é mais a questão da autoestima mesmo.

AMARELINHA: Procure exemplificar situações da aula que você considera que contribuíram para que você atingisse os objetivos propostos?

PIPA: Hum. Teve momento, por exemplo, que eu perguntei se eles queriam mudar de visual, após contar histórias, disseram que queriam, né, que queriam participar. Durante a história, teve uma criança que sempre ia direcionando, que até contou mais a história do que eu, né?

(risos)

AMARELINHA: Hum rum. Por que optou por essa tarefa?

PIPA: Porque era uma atividade bem lúdica, com pintura, dramatização que eles gostam muito, que eu acreditava que eles iam, eu achava que eles iam interagir bastante, como eles geralmente fazem... E é bem rico assim, porque eles conseguem soltar a imaginação. Uns pintam o círculo, outros pintam tudo, uns só fazem pingar assim. É muito interessante a forma que eles colocam no papel. É muita expressão, né, a pintura, ela é muito pessoal, não era reproduzir nem nada, nenhum tentou

reproduzir o livro, o que tinha no livro, nenhum tentou copiar, eles fizeram mesmo a peruca que eles queriam pra eles, não a que tava na história.

AMARELINHA: O conhecimento tratado nessa aula influencia no processo de transformação da realidade da criança?

PIPA: Sim (risos).

AMARELINHA: Por quê?

PIPA: Durante a aula mesmo, as crianças foram convidadas a agirem, a se transformarem, a fazerem, por exemplo, a questão da peruca, parece uma coisa simples, mas assim, eles aceitaram, viram que podem modificar, se modificar, brincaram muito com isso. Acreditar que pode é importante. Então, acho que isso influencia a mudança.

Este episódio ilustra que Pipa compreendeu e utiliza, quando ensina, os pressupostos da Atividade e o faz conscientemente, ainda que anteriormente desconhecesse a teoria. Esclarecemos, portanto, que a prática anterior à realização desse estudo, como indicam os seus enunciados, já era perpetrada por ações relacionadas à profissionalidade, que considera o brincar como condição básica para o desenvolvimento infantil, sinalizando para o perfil de quem não somente executa, mas se envolve na realização daquilo a que se propõe, engajada com o seu grupo de trabalho, no qual promove e, de modo geral, vimos isso refletido nos seus enunciados. O conhecimento acerca da Teoria da Atividade foi oportunizado em função dos estudos empreendidos no âmbito desta pesquisa, quando foram criadas possibilidades para a negociação de sentidos e compartilhamentos de significados acerca da referida teoria e o agir de Pipa, com base em seu objetivo de atuação mostra a presença de motivos eficazes como indicadores da presença de atividade, desenvolvendo paulatinamente a consciência acerca do processo.

Ao questionarmos sobre o assunto trabalhado na aula que observamos, Pipa informou que trabalhou a mudança visual, sobre como ficar diferente, por meio da história “O que é que tem o meu cabelo?” e depois simularam o cotidiano de um salão de beleza, com as crianças fazendo a pintura de uma peruca que pode ser utilizada em si própria e nos colegas. Compreendemos que esse trabalho evoca as contradições de ser diferente, no sistema que valoriza e padroniza a aparência como forma de afirmação na sociedade, o que Pipa demonstrou entender, ao afirmar que esse assunto é relevante para a formação das crianças, pois viabiliza a “aceitação de si mesmo e de seus pares”, impulsionando a autoestima.

No enunciado seguinte, Pipa exemplificou situações da aula que considera terem contribuído para que atingisse os objetivos propostos, apontando o envolvimento e a participação das crianças na atividade, lembrando que, inclusive, uma determinada criança chegou a contar mais do que ela a história e sorri, evidenciando satisfação em realizar ações que efetivam os

objetivos de sua atividade. Quando indagamos sobre a opção por aquela tarefa, Pipa foi enfática ao afirmar que a escolha foi feita em função da ludicidade, pois ela acreditava que iria desencadear interação satisfatória e possibilidade de desenvolvimento da imaginação e da singularidade de cada criança, bem como da originalidade, visto que não foi proposta reprodução, mas criação.

Não obstante à simplicidade da brincadeira, Pipa destacou que a possibilidade de transformação da realidade da criança é enfocada, à medida que elas próprias acreditam que podem transformar algo e, no caso dessa brincadeira, a si própria, a peruca, aos colegas, coadunando mais uma vez com o pensamento de Marx (1983), ao afirmar que quando o homem transforma um objeto, transforma também a si próprio. Depreendemos desse episódio a relevância entre a articulação do motivo eficaz com o objetivo da atuação da professora, constituindo esta atuação como atividade ao expressar a relação entre a motivação que Pipa tem para realizar suas ações, de maneira a colaborar com o objetivo geral, possibilitando o alcance do significado social desta atividade e a sua apropriação por meio dos sentidos de forma conexa e lógica.

Depreendemos destes enunciados que aceitar e entender a criança em seu estado de ser e de vir a ser exige um significado absolutamente novo para o conceito de infância, bem como em relação às práticas didáticas, pedagógicas até então oferecidas, redimensionando-as até mesmo enquanto condição de defesa e preservação da natureza infantil. Houve demonstração de criticidade no reconhecimento de que o modo de ensinar, por vezes, não constitui atividade e posturas que indicam consonância com o objetivo de atuação da professora da Educação Infantil, qual seja o desenvolvimento da criança pela via da brincadeira.

Interpretamos essa reconstrução feita pelas partícipes como fundamental para a história do indivíduo criador e educador, pois possibilitou o ato de resgatar aquilo que se aprendeu – ou se ensinou – fez refletir, colaborou na organização do pensamento e sintetizou as ideias de forma consciente e mais profunda, num exercício de apropriação do conhecimento e de construção de significações. Emerge, portanto, das análises empreendidas, o reconhecimento da legitimidade do contexto de formação/investigação organizado em função da pesquisa e a relação com a apropriação e internalização dos conhecimentos científicos, produzindo novas necessidades e tendo como meta o desenvolvimento da personalidade como um todo e de seus potenciais criativos, configurando a perspectiva volitivacional.

Diante das constatações entendemos ser primordial que o educador libere suas potencialidades buscando conhecimentos que o habilitem para a atividade de ensinar na Educação Infantil. É necessário resgatar o seu próprio universo de história de vida, sua

história como pessoa-aprendiz, singular na sua complexidade. Toda essa experiência, resgatada por meio de Atividades permitem a ressignificação de sua memória como pessoa, com sua história, seu contexto social, cultural, como parte integrante de sua formação, contribuindo para seu desenvolvimento profissional, cuja identidade será assinalada por uma marca própria e com verdadeiros sentimentos, somado à sua ação educativa, provocando mudanças no modo de ver, de ser, de estar e de agir.

A seguir discorreremos sobre as prospecções formativas potenciais do brincar.

3.4 Prospecções formativas potenciais do brincar

O perfeito ou o terminado,
é o começo do fim.

(Georges Canguilhem)

É na perspectiva da afirmação apresentada na epígrafe deste tópico que entendemos o brincar, ou seja, como processo e não somente como algo que serve a uma finalidade e se encerra porque o que se pretendia foi atingido, fazendo esvaecer por entre os dedos o que constitui a real essência do viver. Brincar significa vislumbrar a vida como ela é, sem exigir dela finalidades que não se confluem com ela própria.

Apresentamos a seguir os episódios em que as partícipes manifestaram as suas compreensões acerca do brincar com base nas categorias o brincar como ferramenta de aquisição da leitura e da escrita, o brincar como conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos culturais e o brincar como desenvolvimento conativo, fundamentadas em Piaget (1971; 1973), Borba (2006), Rubinstein (1977), Vigotski (2007), Leontiev (1998) e Espinosa (2007).

a) O brincar como ferramenta de aquisição da leitura e da escrita

O brincar, como ferramenta de aquisição da leitura e da escrita, está relacionado à perspectiva da assimilação e acomodação, tendo como dispositivo interpretativo a atividade lúdica, que se constitui em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que quando as crianças jogam assimilam e adquirem novos conhecimentos. As reflexões, a seguir, sobre os discursos das professoras revelam a experiência demarcada por esse entendimento acerca do brincar, ou seja, a escola deve facilitar a aprendizagem utilizando-se de tarefas lúdicas que criem um ambiente alfabetizador para favorecer o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Não obstante a relevância do processo de aquisição da leitura e da escrita, o significado social decorrente dessa ideia é que a escola institucionaliza o brincar, passando a fazer uso do lúdico com o fim de amenizar a aspereza dos conteúdos escolares que deveriam ser transmitidos para as crianças. O objetivo é deslocar a atenção da criança para o lúdico, enquanto implícito a ele há o real objetivo: promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, como se isso fosse possível se o professor controlasse esse tipo de atividade, desde sua escolha até seu término, como se faz com a atividade didática. Vejamos o que os enunciados das partícipes revelam acerca do brincar *ad hoc* à aquisição da leitura e da escrita. O episódio a seguir, que ilustra essa situação, ocorreu no encontro colaborativo:

BOLA: (inaudível)...eu acho que no Cmei a gente não tem muito espaço para o brincar, é mais leitura e escrita.

BONECA: O conteúdo tem que virar brincadeira na sala de aula porque de outra forma não é possível... mas lá na creche é muito pequeno e quase não há espaço para brincar.

PIPA: Como ela falou (a Boneca), a gente tá sempre preocupada em trabalhar conteúdo, ensinar alguma coisa quando ela tá brincando e esquece o brincar pelo prazer. O brincar é a viagem que a criança faz utilizando a imaginação, mas a gente fica tão presa à grade curricular.

Bola propalou que, em função da leitura e da escrita, no Cmei não há espaço para o brincar, o que a nosso ver é um fator agravante se considerarmos as necessidades da criança. A justificativa da presença desse enunciado vinculado ao brincar como ferramenta de aquisição da leitura e da escrita é exatamente clarificar que Bola visou exclusivamente a referida aquisição, porém de maneira desvinculada do brincar, como comprovado na sua aula, o que evidencia a relação dialética entre teoria e prática, já que é notória a contradição presente na exclusão do brincar na atuação da professora da Educação Infantil.

Já Boneca apontou realmente o brincar como mecanismo para a aprendizagem e afirma que “de outra forma não é possível”, atrelando o brincar à aquisição do código linguístico e da leitura, tal como a sociedade exige de um adulto, ou seja, o seu máximo de produtividade. Pipa mencionou a preocupação com o conteúdo, verbalizando que “fica tão presa à grade curricular”; porém, o sentido revelado sobre o brincar, ocasionado por fatores subjetivos ligados às vivências experienciadas no seu contexto de atuação, pontua um elemento da significação social do brincar: a imaginação. Na quinta sessão reflexiva, como comprova o episódio abaixo, o brincar é reafirmado como ferramenta de aquisição da leitura e da escrita:

AMARELINHA: O que vocês levam em consideração para planejar o brincar para as aulas?

BOLA: A aprendizagem das crianças...

AMARELINHA: Repete, por favor.

BOLA: A aprendizagem, a idade também.

BONECA: Porque não adianta uma brincadeira muito difícil, as crianças não vão conseguir acompanhar devido à idade ou a maturidade.

BOLA: Porque dessa maneira usando o lúdico eles vão aprender mais... (interrompida por boneca)

PIPA: Eu gosto muito de associar à brincadeira porque se você, por exemplo, pegar uma tarefa e xerocar, aí pedir: marque o que está dentro e pinte o que está fora. Pra ela não vai ter muito sentido porque tá no papel, não é... (interrompida por Boneca).

Ao questionarmos sobre o que levavam em consideração para planejar o brincar a ser desenvolvido durante as aulas, Bola pontuou que levava em consideração a aprendizagem. Lançamos a contrapalavra e ela reiterou a aprendizagem, acrescentando a idade. Boneca tomou a palavra e alertou que “não adianta uma brincadeira muito difícil” e, na lógica de Piaget (1973), explica que, no caso de um desafio inalcançável as crianças não conseguem acompanhar devido à idade ou à maturidade, quando de fato não se resume somente a esses fatores, pois os contextos em que estão inseridas influenciam no modo de ser e agir das crianças, assim como no dos adultos, no dos idosos, ou seja, de qualquer ser humano. Bola ressaltou que utilizar estratégias que remetam à ludicidade aumenta a possibilidade de aprendizagem e, considerando a conjuntura da discussão, compreendemos que ela se refere à aprendizagem, está se reportando à aquisição da leitura e da escrita. Pipa enfatizou que “gosta” de associar a brincadeira ao que faz porque acredita que a “tarefa xerocada” que solicita da criança meramente a escrita não tem “sentido” para ela (criança).

Vejamos como o episódio a seguir, ocorrido também na quinta sessão reflexiva, aponta para a utilização do brincar como pretexto para o processo de aquisição da leitura e da escrita:

AMARELINHA: Como é que vocês vão fazer pra articular isso?

BOLA: Articular o brincar com os conteúdos?

AMARELINHA: Sim.

BOLA: Procurar adequar ao conteúdo.

AMARELINHA: Um hum. Que espaço o brincar ocupa no planejamento da aula de vocês?

BONECA: No meu antes era mínimo, agora que eu tô começando, né. Depois dessas discussões e das leituras agora eu gostei.

BOLA: Eu também. Estou procurando adequar alguma brincadeira ao assunto. Até no fluxo²⁵ tem vezes que eles dão, tem algumas brincadeiras novas.

Ao indagarmos sobre a articulação entre o brincar e os conteúdos, Bola afirmou que procura “adequar” o brincar, este último em elipse no seu discurso, ao conteúdo. Prosseguindo a discussão, questionamos sobre o espaço que o brincar ocupa no planejamento, ao que Boneca informou que “antes era mínimo” e “agora”, ou seja, posteriormente aos estudos desenvolvidos no âmbito desta pesquisa, ela menciona que está “começando” a implantar o brincar no seu planejamento e destaca que as discussões no grupo e as leituras despertaram nela o “gosto” pelo brincar. Bola informou que também incluiu o brincar no planejamento, reiterou a adequação da brincadeira em função do conteúdo, reafirmando a inversão de valores, assim como fez novamente emergir a contradição entre teoria e prática no contexto desta pesquisa, já que não realizou nenhuma brincadeira durante a aula observada, o que não significa que proceda dessa maneira em todos os momentos. No entanto, como afirmado pela própria participante, há certo afastamento entre a sua prática e o brincar.

Esse episódio nos leva à reflexão, enquanto formadora, acerca das lacunas da formação institucionalizada oferecida às professoras, levando em consideração o relato de Boneca ao mencionar que, somente após os estudos realizados em função desta pesquisa é que houve o despertar do gosto pelo brincar enquanto professora, bem como justificarmos o motivo pelo qual afirmamos anteriormente que, apesar de termos optado por essa pesquisa ter na sua essência a formação contínua, a qual julgamos mais adequada em função das possibilidades de desenvolvimento geradas, a prática realizada no Centro de Formação Odilon Nunes é a da formação continuada, como comprova os enunciados emitidos, durante a pós-observação de Boneca, Bola e Pipa, respectivamente, em função da seguinte pergunta: você está participando de formação atualmente?

BONECA: Não.

AMARELINHA: Por quê?

BONECA: Porque não ofereceram nada pra gente. A (formação) que veio foi a oficina de Educação Infantil, que eu já tinha participado e para as professoras que estavam começando, que entraram agora nesse último concurso.

BOLA: Não.

²⁵ Fluxos são cadernos que apresentam sugestões de planos de aula para a Educação Infantil (1º e 2º Períodos), idealizados a partir da discussão com as professoras acerca dos PCNs e elaborados por pedagogas da equipe técnica da Gerência de Educação Infantil.

AMARELINHA: Por quê?

BOLA: Porque eu já fiz já duas formações. E parece que pra quem... pra esse ano, não sei... Não está tendo mais. Só pra quem tá entrando agora na rede.

PIPA: Não.

AMARELINHA: Por quê?

PIPA: Eu fiz dois anos e assim esse ano aqui na escola, eu não vi chegar nada assim de formação continuada da Semec, nenhuma das meninas tá participando. Se chegou oferta de curso eu não fiquei sabendo... Os cursos que chegaram foram virtuais, pela plataforma²⁶, se você quiser fazer outra graduação, mas os cursos de formação continuada mesmo, esse ano aqui, não tem ninguém fazendo. Eu acho que não tem vaga, não sei se é falta de formadores, mas aqui não chegou nada. É a falta mesmo dos cursos, não é muito da minha vontade porque eu gosto sempre de tá participando.

Todas as partícipes foram incisivas em afirmar que não estavam participando de formação no momento em que realizávamos os procedimentos inerentes a esta pesquisa. Boneca informou que o curso que foi ofertado ela já havia cursado e era somente para as professoras que estavam ingressando na Rede Municipal de Ensino, em função do último concurso realizado. Bola emitiu a mesma informação dada por Boneca e Pipa acrescentou que a oportunidade que teve foi de formação virtual, que não sabe se a falta de oferta é em função da quantidade insuficiente de formador, informando que pela sua “vontade” estaria participando.

Os enunciados confirmam a realização da perspectiva técnica de formação, que se relaciona à formação continuada e não contínua, diferença que expusemos anteriormente, fundamentados em Liberali (2006). A efetivação de tal formação ocorre por meio da participação de cursos estanques com carga horária pré-determinada e, nesse caso, inviabilizando a participação da totalidade dos professores, separando-os em grupos: os veteranos e os recém-ingressos na Rede Municipal de Ensino.

Entendemos que a interação entre o todo dos professores é necessária, inclusive entre aqueles com variados tempos de serviço. Na troca, a experiência já vivenciada em sala de aula é ganho relevante para os recém-ingressos e, por outro lado, não é justo, nem adequado privar a professora veterana da convivência com seus pares, que instiga o diálogo com a história do

²⁶ A Plataforma Freire é um componente do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (Ipes) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE) – que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os Estados e municípios, visando à formação dos professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos e gratuitos.

grupo e, conseqüentemente, com sua própria história, viabilizando o entendimento acerca desse processo coletivo. Quando descoberta essa história são geradas possibilidades dos professores, mediados pelo formador, acreditarem e investirem esforços cognitivos e afetivos na retomada de alguns valores, na criação e no abandono de outros e sua ação educativa caminhará também na busca de novos valores para humanidade, mais significativos e mais sensíveis.

Na sexta sessão reflexiva, retomando a discussão sobre o brincar como ferramenta de aquisição da leitura e da escrita, vejamos o que Boneca manifesta:

BONECA: Lá na escola, e a Semec mesmo, cobra mais é mesmo a parte da leitura e a escrita. Mas eu tô tentando. É tanto que na aula que eu planejei, e que você assistiu, eu procurei inserir uma brincadeira relacionada ao conteúdo, não é? Estou procurando fazer essa... Porque você também se acostuma àquilo imposto pela escola, né, é uma quebra, assim, mas eu estou procurando mudar.

AMARELINHA: Quem é a escola?

BONECA: Nós.

O discurso de Boneca evidenciou afirmação recorrente por parte das professoras no que concerne à cobrança institucional, tanto por parte da Semec, quanto do Cmei pela aquisição da leitura e da escrita na Educação Infantil. A participante reiterou o seu esforço em gerar possibilidades de efetivação do brincar na sua prática, esforço este constatado durante a observação da sua aula, e ressaltou as amarras situacionais impostas pelo Cmei que dificultam esse agir. Ao afirmar a instituição educacional distanciada da sua ação, provocamos a participante no sentido de fazê-la repensar sobre a sua pertinência à instituição, provocação que a nosso ver surtiu efeito em função da sua reação: o riso e a resposta “nós” que enunciou a tomada de consciência acerca do seu poder de decisão no que concerne à sua função no Cmei, ainda que compreendamos que em determinadas situações mesmo o que está relacionado à nossa função sofre os entraves daquilo que é decidido por outrem, no entanto, cabe a nós a ação da contra-argumentação.

Ao analisarmos esses episódios compreendemos que Bola exilou o brincar do ensino, Pipa reiterou a relevância da ludicidade e Boneca revelou que a sua prática apresenta-se concatenada com o dispositivo que ora explicamos. Isso implica afirmar que o objetivo educacional continuou o mesmo, embora a maneira de repassar os conteúdos tenha se modificado, juntamente com a forma de gerar experiências que pudessem aprimorar capacidades perceptivas, como coordenação motora, percepção auditiva, visual, entre outras. Nesse sentido, as tarefas lúdicas propostas às crianças no contexto de atuação de Boneca, na

maior parte das vezes têm sua temática, papéis, conteúdos e até mesmo desenvolvimento controlado pelos adultos no contexto do Cmei e, embora a professora reconheça a existência de uma particularidade infantil, ainda é conduzida pela lógica da produtividade, que faz o objetivo pedagógico se sobrepor ao interesse das crianças.

Em outros termos, isso significa que o brincar é apenas o pretexto, pois o foco principal é o conteúdo, visto que sua afirmação denuncia que não é o conteúdo que tem que se adequar ao brincar, mas o brincar é que deve se adequar ao conteúdo, havendo a inversão no que concerne à relevância desses componentes para os interesses e necessidades da criança, ou seja, o seu real desenvolvimento.

Interpretamos que a repercussão do emprego da brincadeira na pré-escola como ferramenta de aquisição da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que impede a organização autônoma das crianças para a brincadeira por meio da ludicidade didatizada, infantiliza-as, como se sua ação simbólica se limitasse ao mero exercitar, visando facilitar para o professor a transmissão de determinada visão de mundo. Ressaltamos que o controle da atividade lúdica, ainda que proveniente da prática dos professores é fruto da dinâmica institucional que se dissemina entre aqueles que fazem parte dela e, assim, os enunciados das professoras são carregados de conteúdo ideológico que visa à produtividade. Quando a criança brinca não tem um objetivo a cumprir, um lugar a chegar, a ação de brincar é o próprio fim, diferentemente da estrutura organizacional da sala de aula caracterizada como espaço controlado por regras institucionais em que a brincadeira é meramente um recurso metodológico que visa especificamente a um aprendizado ou uma expectativa, por parte dos professores, sobre o comportamento da criança.

É importante que o professor tenha subsídios para escolher adequadamente o material a ser utilizado como atividade pedagógica, no entanto, tendo feito isso, é necessário que ele se volte para as relações que serão estabelecidas tendo como base esse suporte, deixando a criança sentir-se de fato numa brincadeira. A utilização da brincadeira como atividade meramente didática, denuncia que ainda estamos presos à perspectiva da assimilação/acomodação que, embora teoricamente superada, ainda se faz presente na cultura do Cmei. A apropriação do brincar nestes centros deve estar sendo o tempo todo repensada para que não seja apresentada de uma maneira engessada e sim como proposta flexível que está sempre adquirindo outras dimensões.

b) O brincar como conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos culturais

O objeto de análise deste tópico é a perspectiva fenômeno cultural constituída pela brincadeira que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Destarte, na condição de sujeito cultural, brincando, a criança não está somente fantasiando, mas trabalhando suas contradições, ambiguidades e valores sociais. Considerando essa afirmação, analisamos o que foi expresso no enunciado a seguir, ocorrido na quarta sessão reflexiva:

AMARELINHA: O que a brincadeira provoca na vida da criança?

BOLA: Quando ela brinca, ela tem contato com outras crianças, acho que aquilo ali é... deixa eu ver a palavrinha certa... a palavra fugiu aqui...eu fico observando quando elas brincam, muda o comportamento delas, elas têm contato com as outras crianças, conversam. A palavra me fugiu... provoca uma transformação cultural, ela tem contato com outros não é algo isolado porque tem contato com outros pra transformar e formar nossa consciência.

Ao questionarmos sobre o que a brincadeira provoca na vida da criança Bola expressou que, quando a criança brinca, entra em contato com outras crianças e, então, a participe titubeou acerca do que entendia e, por instantes, ficou a procurar palavras. Em seguida, afirmou observar a mudança de comportamento das crianças ao brincarem e que essa relação com as outras crianças provoca transformação cultural e, pelo fato de não permanecer isolada, a criança tem possibilidade de, ao longo da vida, ir constituindo a consciência. Analisamos que Bola compreende a brincadeira como elemento relacionado à cultura que é desencadeador da constituição da consciência, porém remete a questão somente ao comportamento alijando a afetividade do processo.

Depreendemos, por essa ótica, que a sala de aula é concebida como ambiente previamente organizado, que segue uma rotina própria para que impetre, por meio da brincadeira, no transcurso de um espaço de tempo, os objetivos determinados pelo currículo escolar. Nesse espaço, encontram-se os materiais e objetos que o adulto espera prover o desenvolvimento da criança ou “facilitar” seu aprendizado. Juntamente com esses materiais, há uma expectativa, por parte dos professores, sobre o comportamento das crianças, não obstante sabermos que no plano afetivo, a brincadeira possibilita que a criança passe a lidar melhor com as suas emoções, desempenhando papéis sociais que lhe possibilitem entender o complicado mundo de regras próprio da nossa cultura.

É notório que cada ambiente possui seus códigos sobre formas de agir que, mesmo implícitas, são do conhecimento das crianças, inclusive das menores. Nesses espaços a cultura lúdica da criança e a cultura lúdica adulta se deparam. Nas instituições escolares, em diversos momentos, a primeira tende a se apagar, tendo espaço somente para a segunda, como afirma Pérez Gómez (1998, p. 92) ao destacar que “convém não esquecer que os indivíduos e os grupos das novas gerações, em função de sua posição social, podem ‘desfrutar’ das experiências e significados que formam a cultura da comunidade de maneira muito desigual.” Entendemos a cultura lúdica da criança como o conjunto de regras, de brincadeiras disponíveis no seu próprio acervo, ou seja, os planos traçados por ela própria para o que entende e sente como brincadeira, enquanto a cultura lúdica adulta consiste em um conjunto de representações que os adultos desenvolveram sobre o mundo infantil.

Nesse episódio, Bola, ao mencionar sobre o que a brincadeira provoca na vida da criança, apoiou-se em suas representações sobre o universo infantil, contudo nem sempre essa representação é condizente com o desejo da própria criança. Sendo assim, é o sentido que os atores que realizam a brincadeira atribuem a ela que a faz ser lúdica ou não. O pensamento de Vigotski (2007) indica que a cultura forma a inteligência e, nesse contexto, a brincadeira de papéis favorece a criação de situações imaginárias, reorganizando as experiências vividas, abrindo as portas da instituição escolar para a entrada da cultura, constituindo o saber em fazer. Ao constatarmos a brincadeira de papéis impregnada de cultura, vejamos o que revelam as partícipes sobre esse tipo de brincadeira, durante a quinta sessão reflexiva:

AMARELINHA: Que necessidade da criança provoca o brincar?

BOLA: A representação de papéis sociais.

AMARELINHA: Representação de papéis sociais? E o que significa a representação de papéis sociais?

PIPA: Simbólico.

BONECA: Imitação.

BOLA: Imitação mesmo, né.

BONECA: Eu já peguei as meninas me imitando, imitando as outras.

(risos)

PIPA: Conseguem já representar.

BOLA: Eu já peguei também as meninas me imitando.

PIPA: Representação simbólica.

AMARELINHA: É simbólico?

PIPA: Eu acho que é, quando ela consegue transformar aquela situação em outra situação diferente do que tá acontecendo ali.

AMARELINHA: Isso é simbólico?

PIPA: É.

AMARELINHA: Transformar uma situação em outra... (interrompida por Pipa)

PIPA: Um brinquedo em outro.

AMARELINHA: É somente simbólico?

(silêncio)

PIPA: Eu acho que sim.

Ao indagarmos sobre que necessidade da criança provoca o brincar, Bola afirmou que é a representação de papéis sociais. Lançamos a contrapalavra sobre o significado da representação de papéis sociais. Pipa fez referência à simbologia e Boneca à imitação, o que foi reiterado por Bola. Boneca mencionou: “Já peguei as meninas me imitando, imitando as outras.” Pipa verbalizou que já conseguem representar e Bola informa que já presenciou também as crianças lhe imitando. Pipa explicou que é representação simbólica, questionamos sobre a característica da simbologia e ela comenta que “acha” que é simbólico quando a criança consegue transformar uma situação em outra diferente. Retrucamos sobre a simbologia e ela reiterou sua opinião. Ao iniciarmos a materialização de um pensamento sobre a transformação de uma situação em outra, somos interrompidas por Pipa que mencionou a transformação de um brinquedo em outro, manifestando o desejo de esclarecer melhor a que ela estava se referindo. Repetimos o questionamento, indagando se o processo é “somente” simbólico e, ainda assim, a resposta foi positiva, com uma margem para a dúvida expressa pelo “eu acho”.

Constatamos que, neste episódio, não houve expansão no que concerne ao entendimento da brincadeira como imaginária. A imaginação presente na brincadeira viabiliza o entendimento da criança na perspectiva de sua inteireza, pois clarifica que ela não é somente produto da simbologia de uma dada cultura, mas também produtora da mesma, já que é capaz de criar. Vigotski (2007) aponta para a permeabilidade da demarcação entre o real e o imaginário, ressaltando que um sustenta o outro: a fantasia carece da realidade como parâmetro, pois não se cria do nada; a realidade carece da fantasia para relativizá-la, para suavizá-la, dar-lhe cor. Assim são, pois, as brincadeiras: elas se entrelaçam nessas duas esferas e transitam entre elas, ressignificando-as permanentemente. Ressaltamos que esse

processo não ocorre de maneira equacionada, até porque quando a criança simula algo na brincadeira, ela sabe diferenciar o que é real e o que é brincadeira.

Interpretamos que apresentar às crianças as regras de comportamento e os conhecimentos produzidos no decorrer de nossa civilização é tão relevante quanto propiciar espaços em que sejam consideradas as necessidades da criança para que ela pense, crie e, com isso, se desenvolva. Dessa maneira, utilizar o brincar como elemento da cultura infantil, como facilitador das relações sociais entre crianças e adultos, como portador de conhecimentos e valores que favoreçam as relações interpessoais e as dinâmicas de trabalho, implica em conhecer mais sobre a cultura da criança para diminuir a dicotomia entre a escola e o brincar. Entendemos o brincar como atividade que ocorre a partir da interação entre os indivíduos e para que possa ser considerada lúdica é necessário, antes de tudo, saber o que a criança reconhece como o brincar. O olhar que lançamos procura romper com o viés romântico de que a brincadeira é natural e passa a considerá-la como cultural.

c) O brincar como atividade

O brincar como atividade está relacionada à perspectiva do desenvolvimento conativo, constituindo-se como atividade principal da criança, que impulsiona a passagem de um nível de desenvolvimento para outro nível de desenvolvimento mais expandido. Sendo assim, entendemos que o brincar não é somente uma ferramenta para o cumprimento de determinados objetivos, pelo contrário, vê-lo dessa maneira é descaracterizá-lo, pois conceitualmente, atividade principal não é aquela que ocupa a maior parte do tempo da criança, mas aquela em que se desenvolve a origem de mudanças qualitativas na psique infantil, isto é, mudanças que a elevam para o pensamento abstrato, para o mundo das ideias, exercendo também influência sobre o desenvolvimento da linguagem e da imaginação. Vejamos o que as partícipes expressam acerca do brincar como atividade principal, durante a segunda sessão reflexiva:

AMARELINHA: A atividade principal da criança é qual?

PIPA: Brincar. Eu, pelo menos no momento que eu estou, eu considero. O brincar... Eu gosto do brincar. Acho que ele provoca toda uma transformação mesmo, mudança de atitude, provoca... A criança assume outros papéis quando ela está brincando, outras situações de se relacionar com outras crianças ou com o adulto quando está brincando, transforma. Se você tiver que expressar numa palavra o que é ser criança é brincar, então tem toda essa relação brincadeira/criança, criança/brincadeira.

AMARELINHA: E qual a relação entre brincadeira e desenvolvimento?

PIPA: É porque a brincadeira tem regras, socialização, troca, provoca conflito e confronto também. A brincadeira também oferece essa possibilidade da consciência do confronto, porque às vezes as crianças entram em confronto na brincadeira, mas elas tentam solucionar ou por intermédio de um adulto, ela consegue solucionar. Eu já intermediei muitos confrontos e conflitos na brincadeira, mas eles passam a criar as próprias regras. Então a brincadeira ela oferece toda essa capacidade de refletir, de agir.

BAMBOLÊ: A brincadeira, ela provoca o desenvolvimento. Através do brincar a criança age, como ela falou, desempenha papéis, ela aprende, ela se socializa, ela internaliza também, se apropria da cultura. Então a brincadeira provoca todo esse desenvolvimento da criança.

PIPA: É como se a brincadeira fosse um instrumento, um instrumento que oportuniza a criança essa mudança, essa transformação.

BONECA: Compreendi agora porque como ela disse a brincadeira, quando você tá fazendo uma brincadeira, por exemplo, que tá relacionada com o conteúdo que você tá dando, né, a criança vai aprender e vai ser uma forma mais gostosa do você tá fazendo pressão, então o motivo compreendido, ele já é o motivo eficiente.

Acerca da atividade principal da criança, Pipa afirmou que no momento ela considerava que era o brincar, reafirmou que “gosta” do brincar e explicou que, por meio dele, há todo um processo de transformação, evoca alegria, há possibilidade de assumir outros papéis sociais, estabelecendo relação de proximidade entre a brincadeira e a criança. Ao relacionar brincadeira e desenvolvimento, Pipa esclareceu que na brincadeira estão presentes regras, havendo socialização no decorrer do processo que gera conflitos e confrontos, mediatizados pelo adulto na busca pela solução e que, portanto, a brincadeira oferece possibilidades de reflexão e ação.

Da mesma forma, Bambolê comentou que a brincadeira provoca o desenvolvimento impulsionando a criança a agir, à medida que desempenha papéis, quando aprende, socializa-se, internaliza conhecimentos e se apropria da cultura. Pipa complementou o enunciado ilustrando que a brincadeira é um instrumento de transformação. Boneca mencionou que compreendeu “agora”, indicando que houve expansão do seu entendimento acerca da relação brincar/desenvolver, enfatizando essa relação com a aprendizagem prazerosa de conteúdos e esclarecendo que o motivo apenas compreensível pode passar a ser realmente eficiente durante esse processo.

Depreendemos dos enunciados das partícipes que houve entendimento acerca do brincar enquanto atividade principal da criança e da relação desta com o desenvolvimento da criança, ressaltando que, no entanto, a voz de Boneca insinuou prevalência da ação didática. No episódio a seguir, ocorrido na quinta sessão reflexiva, as partícipes sinalizaram para a relação entre o brincar e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem como para o próprio corpo da criança como elemento desse processo:

PIPA: É positivo, até nas funções psicológicas superiores influencia diretamente, na atenção, memória, imaginação... até pela necessidade da criança ser aceita naquele grupo, ela vai aprender regras, vai participar, vai realizar o papel que é dado pra ela, vai seguir regras. Ela tá se relacionando, ela tá se divertindo... Quando você faz a brincadeira do morto e vivo, são várias “coisas” que estão sendo contempladas...

BONECA: As regras. O compreendido já vira eficiente (risos)

PIPA: E o brincar é assim diretamente com o corpo dela, por isso também a maior relação com as funções psicológicas superiores porque ela sente tudo, né.

Neste episódio, Pipa citou a relevância do brincar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e mencionou a socialização que advém da atividade do brincar, exemplificando com a brincadeira do “morto vivo.” Boneca completou o pensamento de Pipa, reiterando que na brincadeira a criança vivencia as regras e repete que o motivo apenas compreensível pode tornar-se motivo realmente eficaz. Vigotski (2007) afirma que as regras da brincadeira podem ser explícitas ou implícitas. As regras explícitas estão relacionadas aos jogos propriamente ditos, enquanto que as implícitas relacionam-se aos jogos de faz de conta.

Pipa retomou o discurso e acrescentou que o próprio corpo da criança é elemento desse processo, demonstrando que compreende como o corpo deve ser entendido e trabalhado enquanto primeiro brinquedo e instrumento do brincar e ferramenta fundamental para as elaborações de leituras interpretativas do mundo, potencial decorrente da utilização dos órgãos dos sentidos que permitem a agudeza das percepções, das observações, dos sentimentos, das interpretações, elaborações, das condições de livre expressão e da interconexão entre as funções psicológicas superiores, entre as quais a imaginação, evocada pelo episódio a seguir, também na quinta sessão reflexiva:

PIPA: Olha, nessa brincadeira do cavalinho eu já observei tanta, tanta coisa que eles brincam com esses cavalos. Uns pegavam o cavalo e eu observando, tinha um cordão, tem um cordãozinho assim em cima, aí tem um pé de acerola. Quando eu vi os quatro pegarem no cordãozinho e botar no pé de acerola, eu disse: “o que vocês tão fazendo?”. “Tia, botar o cavalo aqui pra ele não fugir. Aí tinha um que botava a boca dele assim no chão: “o que ele tá fazendo, o que é que teu cavalo tá fazendo?” “Ele tá comendo”. “E o que é que teu cavalo come?” “Meu cavalo come capim, come mato”. Aí às vezes eles ficavam, eles viajavam tanto com o cavalo. O brincar tem que estar presente na sala de aula, acho que alegre, tudo de positivo que tiver a brincadeira oferta.

AMARELINHA: Um hum. É correto definir brincadeira relacionando-a com o critério satisfação?

BONECA: O jogo que tem vencedor, né, tem aquele que perde. A criança brincou, mas ela não se satisfaz, porque ela não ganhou.

PIPA: Não se pode reduzir a isso, a satisfação é uma das características, mas não dá pra resumir à palavra satisfação, a brincadeira nem sempre é satisfatória.

AMARELINHA: Um hum. Como se dá a realização dos desejos da criança na primeira infância?

PIPA: É por impulso, imediato mesmo, essa questão de querer fazer naquele momento, ela não tem a capacidade de deixar pra depois ou de projetar pro futuro.

BOLA: É uma realização da satisfação da criança, né, das ilusões... elas brincam de faz de conta, né.

AMARELINHA: Um hum. E por que é que a criança brinca?

BONECA: Acho que é uma forma de externar alguma coisa que ela quer, alguém que ela quer ser, algum problema que ela está passando em casa, acho que é pra externar.

AMARELINHA: Externar o que?

BOLA: O desejo.

AMARELINHA: O que ela deseja ser, né. Então a criança brinca pra fazer realizar aquilo que ela como criança não consegue ainda realizar.

PIPA: Imaginação.

BAMBOLÊ: Ou o que ela, como a gente estava falando a pouco, que ela quis fazer uma coisa ali, mas não deixaram fazer, aí às vezes ela vai brincar pra tentar fazer aquilo que não foi permitido que ela fizesse naquele momento.

No discurso de Pipa fica evidenciada a imaginação, expandindo assim o que não havia sido alcançado em episódio anterior, que permeia todo o processo do brincar quando ela cita exemplo de situações em que as crianças brincam de “cavalinho.” O exemplo citado por Pipa coaduna tanto com o pensamento de Vigotski (2007), quanto com o pensamento de Leontiev (1998) que explicaram o brincar como artefato pioneiro da atividade adulta, permitindo a criança antecipar, no nível das brincadeiras, práticas que são comuns ao mundo adulto. Assim, antes de efetivamente perpetrar a montaria dos cavalos, o pedaço de madeira é ostentado como representante do cavalo real.

A imaginação está ligada a natureza livre da brincadeira, pautada na ação voluntária do brincar, ou seja, o brincar geralmente é acompanhado por uma relativa separação do cotidiano, admitindo uma imersão no mundo imaginário, mais ou menos como uma suspensão da realidade, porém a criança, na maioria das vezes, sabe que está somente brincando. Esse acesso ao imaginário possibilita à criança o empoderamento que somente a brincadeira concede-lhe.

Pipa foi enfática ao afirmar que o brincar tem que estar presente em sala de aula e que “tudo o que tiver de positivo, a brincadeira oferta”, inclusive a alegria. Ao se reportar à

alegria, a partícipe refere-se ao caráter não sério da brincadeira, porém isso não significa que há ausência de seriedade, pois a criança se envolve comprometidamente com o brincar. Dessa forma, o caráter não sério está relacionado ao modo como se conduz o momento da brincadeira, marcado pelo cômico, pelo riso, contrapondo-se à atividade séria do trabalho.

Por outro lado, ao indagarmos se seria correto associar a brincadeira ao princípio do prazer, Boneca enfatizou que o jogo tem vencedor e perdedor e, como tal, a brincadeira nem sempre causa satisfação, o que foi endossado por Pipa. Vigotski (2007) enfatiza essa ideia ao estabelecer que o jogo pode ser realizado com esforço e relativo desprazer quando se busca o objetivo competitivo instituído pela brincadeira. Quanto à realização dos desejos na primeira infância, Pipa e Bola demonstraram reconhecer que essa satisfação está relacionada aos impulsos.

Essa impulsividade explicita outro fator que necessita ser considerado com relação ao brincar e que diz respeito à relação que a criança estabelece com o brincar nos momentos distintos de seu desenvolvimento e o papel que este assume durante as fases da infância. É certo afirmar que a criança experiencia brincadeiras diversas ao longo da vida, porém o brincar possibilita à criança a vivência da sua faixa etária. Assim, o tipo de brincadeira mais significativo para a idade escolar pré-escolar diferencia-se das brincadeiras de outras faixas etárias em função das suas necessidades.

Quando questionadas sobre o motivo pelo qual as crianças brincam, Boneca mencionou que “é uma forma de externar” algo que quer, “alguém que quer ser.” Ao indagarmos sobre o que estariam externando, Bola foi contundente ao afirmar que é o desejo da criança realizar o “que ela como criança não consegue realizar ainda.” Pipa confirmou que nesse processo está presente a imaginação e Bambolê reiterou afirmando que a criança brinca para tentar fazer aquilo que “não foi permitido que ela fizesse naquele momento.” Os enunciados das partícipes expressaram, nesse episódio, que pensar o brincar é reconhecer a existência de um potencial expressivo na criança, denominado por nós como desenvolvimento conativo, que significa evocar o ser na sua totalidade em seu processo de formação, reconhecendo-o conceitualmente em sua inteireza e tendo por finalidade o seu desenvolvimento pleno. Durante a sexta sessão reflexiva, quando indagadas sobre o que distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, eis os enunciados das partícipes:

PIPA: Acho que é exatamente essa liberdade de usar a imaginação, acho que sim. Porque ela tá livre pra imaginar na brincadeira, assumir papéis e em outra atividade não, às vezes as outras atividades são mais direcionadas, mais impostas.

BONECA: Limita mais, né.

PIPA: É.

AMARELINHA: Nessas outras atividades, digamos, uma atividade do trabalho, não há a presença da imaginação?

PIPA: Não no mesmo sentido da brincadeira...

AMARELINHA: Se você tá dizendo que não é no mesmo sentido, você tá admitindo que existe, só não é no mesmo sentido. É isso?

PIPA: Deixa eu pensar mais um pouco.

AMARELINHA: Nas outras atividades, nas atividades de estudo, na atividade do trabalho, não existe também a presença da imaginação? Porque se não existisse a gente estaria estacionado. Já pensou se no trabalho ninguém criasse?

PIPA: É.

BOLA: Exatamente. Pra criar precisa usar a imaginação. Pra colocar no papel aquilo que você imaginou.

AMARELINHA: Então se não é isso, se a imaginação tá presente tanto na brincadeira como em outras atividades, o que distingue a brincadeira de outras atividades? Qual a característica que distingue?

PIPA: A outra característica que fala aqui também tá presente em outras, que é a questão das regras, mas ela também tá presente em outras atividades.

PIPA: Acho que eu não vou conseguir responder.

BOLA: Os objetivos?

AMARELINHA: São os objetivos?

BAMBOLÊ: É a intencionalidade.

PIPA: É a intencionalidade!

BAMBOLÊ: É a consciência.

AMARELINHA: É.

PIPA: Ah, é a questão da consciência mesmo, né.

AMARELINHA: É, a criança não tem consciência quando ela brinca. O desenvolvimento vai provocar a aprendizagem, aí vai provocar o surgimento da consciência. A atividade do brincar diferentemente de outras se diferencia por isso porque a criança não tem a consciência do que o brincar vai provocar...

BONECA: Desenvolvimento.

Neste episódio, o enunciado de Pipa mencionou que a diferenciação entre o brincar e outras atividades consiste na “liberdade de usar a imaginação”, bem como em assumir outros papéis, o que segundo ela, não é possível em outras atividades, tendo em vista o seu caráter direcionador e de imposição, ao que Boneca acrescentou que “limita mais” e Pipa reiterou.

Lançamos a contrapalavra questionando se em outras atividades a imaginação não está presente e Pipa esclareceu que “não no mesmo sentido.” Aproveitamos a informação dada para mostrar a Pipa que no seu próprio enunciado ela admite que há utilização da imaginação em outras atividades, todavia, com outra conotação. A partícipe demonstrou que a ideia não estava de todo clarificada para ela, pois verbalizou que necessitava pensar mais.

Problematizamos a reflexão ao mencionarmos na discussão a função da imaginação no processo de criação que se movimenta cotidianamente e repercute em inovações. Pipa concordou e Bola reiterou levantando a relevância de registro daquilo que surge de novo. Repetimos o questionamento e a discussão prossegue com Pipa mencionando que “acha que não vai conseguir responder.” Bola retomou o discurso perguntando se a diferença entre um tipo de atividade e outro estava nos objetivos e devolvemos a pergunta.

Bambolê é categórica ao afirmar que a diferença consiste na intencionalidade e Pipa exclamou em concordância. Bambolê complementou, esclarecendo que a diferença consiste no emprego da consciência e Pipa, novamente, endossou. Validamos a conclusão alcançada por meio da negociação de sentidos e compartilhamento de significados, acrescentado que, quando a criança brinca, não tem a consciência do que o brincar vai provocar na sua vida.

Anteriormente já mencionamos a explicação acerca desse movimento do brincar que impulsiona gradativamente o desenvolvimento da consciência, visto que é o constante *devoir* que nos põe em contato com os objetos por meio dos quais iniciamos a jornada rumo à internalização do mundo que nos cerca. Ao brincar, a criança sente-se desafiada a continuar, a desenvolver-se conativamente, superando seus limites, o que possibilita que suplante as suas dificuldades.

Cabe à professora atuar na ZDI, aprendendo a brincar para perceber que a relevância incide em instrumento-e-resultado, ou seja, no processo como um todo, considerando as interações propiciadas, sem cristalizá-lo, pois esse entendimento nos leva a analisar os contextos em que acontecem, permitindo a construção de novas significações. Não obstante à formação de novas significações, diferentemente do que reza o senso comum pedagógico, na brincadeira imaginária, nem tudo é permitido, como é revelado pelos enunciados das partícipes no episódio a seguir, também durante a sexta sessão reflexiva:

AMARELINHA: Um hum. Na brincadeira a criança é livre, mas essa liberdade é ilusória. Vocês concordam ou discordam dessa afirmação?

PIPA: Eu concordei com os argumentos que foram colocados, eu concordei porque, por exemplo, quando ela (a criança) chama a irmã pra brincar de serem irmãs, ela tá representando papéis que já trazem regras de quando são irmãs não é, às vezes

dormem juntas... Se ela for fazer o papel de mãe com uma boneca, ela age como a mãe dela age com ela... Ou da professora também.

BONECA: Ela imita e a gente não pode fazer tudo que quer, tem regras pra tudo.

Ao indagarmos sobre a liberdade da criança na atividade de brincar, Pipa defendeu que quando a criança chama a irmã para brincar de serem irmãs, já estão implícitas naquela brincadeira as regras da relação entre irmãs, entre mãe e filha ou entre a professora e a criança. Boneca endossou e afirmou que a criança imita as relações, que estão imbricadas com as regras estabelecidas nos contextos sociais. Esse episódio ilustra que o brincar traz, implicitamente, como afirma Vigotski (2007), a marca da conjuntura na qual está inserido e, conseqüentemente, pressupõe conhecimento prévio e apreensão de determinadas estruturas deliberadas socialmente e que norteiam a brincadeira.

A brincadeira, portanto, é entendida pelo viés sócio-histórico-cultural, não somente como atividade natural e instintiva da criança, mas como instrumento de apropriação do mundo adulto e de inserção em seu contexto e tempo histórico, em que a interação das funções desempenhadas pelas crianças e seu desenvolvimento exige a colaboração que impulsiona a superação do egocentrismo infantil.

Na brincadeira de papéis é elucubrada toda a diversidade da realidade e das condições sócio-histórico-culturais que rodeiam a criança e, dessa maneira, assume temáticas diferentes, por exemplo, a de mãe e filha, a de cavalinho, citadas pelas partícipes e ainda a de motorista, escolinha, casinha, entre outras, e que, no entanto, têm o mesmo princípio: a atividade humana e as relações sociais fundadas entre as pessoas.

É perceptível, por exemplo, ao observar a criança brincando de escolinha, que a professora pode ser retratada como uma pessoa polida, atenciosa e que nutre uma relação dialogal com as crianças ou como uma professora arrogante, grosseira e centralizadora. Isso se aplica às demais temáticas perpetradas pela brincadeira, o que na afirmação de Vigotski (2007) indica que a criança não imita algo aleatoriamente, mas somente aquilo que está no seu repertório de conhecimentos.

Destarte, aquilo que rodeia a criança é o baldrame para a produção de elementos concebidos na brincadeira, reafirmando, no entanto, que esse processo não é equacionalizado como em um cálculo, constituindo instrumento-para-resultado, mas ao contrário, possibilita que a criança percorra caminhos ainda não trilhados, aprendendo a conviver com os riscos que a atividade de brincar proporciona e desafiando a si própria. Nessa situação, enfatiza-se o processo e não o fim, importando o processo em si de brincar que a criança se impõe. Assim,

a criança está livre da preocupação com a obtenção de conhecimento ou desenvolvimento e qualquer habilidade mental ou física, todavia, vale lembrar que não está livre das consequências da brincadeira. Acerca da atividade de brincar, ainda durante a sexta sessão reflexiva, vejamos o episódio em que indagamos às partícipes se o brincar que promovem é atividade:

PIPA: Nem sempre, nem sempre.

AMARELINHA: Por quê?

PIPA: É, há situações em que você nem consegue acompanhar a brincadeira delas. Assim, mesmo você estando atento, elas brincam mais livres, que a gente chama, né. Mas, às vezes, pela própria carga horária de trabalho o professor se utiliza da brincadeira pra ter um momento também de descanso, embora eu tente não fazer isso, mas humano, somos humanos e aí há um momento em que você...

BOLA: Vai preencher alguma ficha.

BONECA: É, mas eu acho que isso aí também é importante, porque de certa forma a criança tá brincando, ela tá se desenvolvendo, né, tá se socializando com outros colegas. Ela tem que dividir o brinquedo com o colega, então envolve também vários aspectos.

AMARELINHA: O brincar livre tem uma intenção, o brincar é livre pra criança, mas o professor deve estar consciente do porque daquela brincadeira, o que é diferente de utilizar o brincar para preencher o tempo ou enquanto o professor tem que fazer outra tarefa. Isso não muda magicamente, de um dia pro outro, né. O que é preciso ser feito pra que o brincar livre seja intencional para a professora?

PIPA: Eu tento não fazer isso, tento acompanhar, eu vou brincar com eles porque preciso acompanhar como tudo acontece e, às vezes, tem um conflito. Acho que nesse sentido, preencher ficha ou fazer outra “coisa” já é desfavorável porque o professor não tá nem com o olhar atento pro que tá acontecendo, então muitas crianças estão dispersas no pátio. Elas, às vezes, até lhe convidam pra brincar. As minhas, elas me chamam demais! Eu participo da brincadeira com eles, depois deixo elas brincando e fico observando um pouco, mas eu tento não usar esse momento pra preencher ficha.

O discurso de Pipa foi coerente com o emitido anteriormente, ao questionarmos se o ensino que praticava era atividade, pois ela afirmou que “nem sempre” o brincar praticado constitui atividade, assim também como enunciou o mesmo quanto ao ensino. Ao questionarmos sobre o motivo que faz com que avalie dessa forma, Pipa informou que, por vezes, “nem consegue acompanhar a brincadeira” e, nesse momento, as crianças brincam mais livremente. Pipa justificou, afirmando que isso decorre em função da demasiada carga horária de trabalho da professora, que utiliza esses momentos para descansar. Ela esclareceu que “tenta” não proceder dessa maneira, mas que, sendo humana, incorre na falha. Bola cita o preenchimento de fichas como tarefa executada durante esses momentos.

Boneca manifestou o seu pensamento, acrescentando que esse tipo de brincar também é importante, pois “de certa forma” provoca o desenvolvimento, já que a criança está se socializando e tem, por exemplo, que dividir o brinquedo com o colega, sinalizando para a formação de atitudes na criança. Retomamos o discurso e clarificamos que, na atividade, o brincar livre é livre para a criança, porém a professora deve ser consciente da sua intenção, ao propor a atividade. Pipa reitera o seu esforço em acompanhar o brincar e posiciona-se contrariamente quanto à execução de outras tarefas no momento da brincadeira das crianças

Compreendemos que o brincar ocupa, na escolaridade das crianças, função inalienável e, por outro lado, gera diversas contradições, fazendo emergir a relação dialética entre teoria e prática, pois ao mesmo tempo em que é considerado relevante para propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, é visto somente como conhecimento espontâneo. Esse modo de conceber o brincar é incoerente com a epistemologia da atividade, que aborda o psiquismo de maneira historicizada, na qual todo conhecimento é produzido socialmente no âmbito das relações humanas, ou seja, que o conhecimento é produto da convivência social, uma vez que o ser humano desde o seu nascimento vive rodeado por seus pares, em um ambiente impregnado de cultura.

Como afirma Leontiev (1998), na atividade, as ações são efetivadas de maneira a contemplar objetivos ou fins parciais que não são coincidentes com o objetivo geral para o qual a atividade está dirigida e, não obstante, devem se tornar conscientes por quem os cumpre, a fim de que este desenvolva a atividade, assim, a atividade caracteriza-se pela realização de uma série de fins concretos, ligados entre si por uma continuidade.

Sendo assim, Leontiev (1998) discute a relevância de se conhecer o motivo da realização de determinada atividade para que se conheça o seu sentido e, discutindo a formação da consciência humana, apresenta que os motivos do ser humano, diferentemente do animal, não se direcionam exclusivamente ao objeto da atividade, como o animal por meio da ação de abocanhar o alimento se move pelo instinto natural de satisfazer sua fome, mas, sim, pelo motivo que deixa de ser coincidente com a ação desempenhada e passa a ter relação direta com o objetivo da atividade. Constatamos que o princípio da dupla função da pesquisa – formar/pesquisar – foi evidenciado nesse episódio, bem como no episódio a seguir, ocorrido também na sexta sessão reflexiva:

AMARELINHA: O que você pensa sobre o brincar hoje, é o mesmo que você pensava antes desta sessão?

BONECA: Não.

PIPA: Não, é muito mais. Muito melhor.

AMARELINHA: Qual é a diferença?

PIPA: Pra mim o suporte teórico, né, assim, você saber o que está fazendo, por que está fazendo. Ampliaram muitos conceitos que passavam despercebidos ou por falta mesmo de conhecimentos, porque quando eu estudei não foram muito aprofundados os estudos sobre as ideias de Vigotski. Não foi muito aprofundado nesse sentido de você saber sobre a atividade humana, sobre sentido e significado, sobre o brincar. Ainda bem que não é muito diferente do que eu já fazia, mas melhorou muito.

BONECA: E a idade certa pra fazer cada coisa, não é? E como as crianças aprendem.

PIPA: Por exemplo, principalmente, de saber que nem toda tarefa é uma atividade e que a atividade é fundamental pra que haja desenvolvimento e que tem a zona que propicia isso, que você tem que estar atenta à zona de desenvolvimento proximal, que tem várias coisas que você pode fazer durante a aula que vá possibilitar essa atividade. A criança, ela também aprende a brincar, né, a brincadeira não é algo natural da criança, você tem que é...

BONECA: Provocar.

PIPA: É isso. Participar da brincadeira é algo que é aprendido ou apreendido com os colegas e há momentos em que é muito importante que haja a colaboração do adulto.

AMARELINHA: Um hum. Bola, que falar alguma coisa?

BOLA: Não, também em relação às regras que eu não sabia dessas regras não, é a relação com o objeto, transformar o cabo de vassouras no cavalo é importante (voz de Boneca se mistura com voz de Bola) e eu não dava importância à cadeirinha lá na moto (a partícipe faz referência à brincadeira que a criança realiza sentando em uma cadeira para imitar uma moto), agora eu vou dar essa importância. Ah, porque antes a atividade pra mim era só resolver uma tarefa mesmo. Eu não conhecia o conceito científico, né! Eu lembro que eu não dava valor quando as crianças me imitavam ou até quando imitavam moto na cadeirinha. Aquilo pra mim eu recriminava logo, agora não. Vou ler mais sobre isso porque é importante pra eles.

BONECA: Pra que usar, como usar.

PIPA: Eu fui educada assim (sem considerar o brincar) e não é bom, não.

Ao questionarmos acerca do que pensava sobre o brincar antes e depois da realização desta pesquisa, Boneca informou que depois dos estudos não pensa mais da mesma forma e Pipa também, acrescentando que após o compartilhamento dos conhecimentos no grupo, ela sabe “muito mais e melhor”.

Indagamos sobre a diferença entre o antes e o depois. Pipa fez referência ao suporte teórico, informando que é relevante saber o que está fazendo e porque está fazendo, revelando que vários conceitos, anteriormente despercebidos, ampliaram-se; que havia falta de conhecimento da sua parte no que concerne aos conhecimentos fundantes da atividade de ensinar, como por exemplo, atividade, sentido/significado e o brincar. Pipa explicitou que o

sentido do que fazia anteriormente guarda semelhança com o que aprendeu e que sua prática expandiu qualitativamente.

Boneca declarou que aprendeu sobre o modo como as crianças aprendem e sobre “a idade certa ‘pra’ fazer cada coisa”, fazendo referência às particularidades de cada faixa etária. Pipa retomou o discurso e exemplificou sua própria aprendizagem, informando que anteriormente entendia tarefa e atividade como sinônimas, e hoje compreende que não são; que já sabe que a atividade é fundamental para o desenvolvimento e que a ZDI gera possibilidades para esse desenvolvimento; que como professora deve estar atenta a essa zona; que pode utilizar diversas operações para efetivar a atividade e que o brincar não é natural, ao que Boneca complementou o discurso, enfatizando que a brincadeira deve ser provocada pela professora.

Pipa concordou com Boneca, acrescentando que participar da brincadeira é algo aprendido com os colegas e com os adultos, na figura da professora, salientando a colaboração nesse processo. Instigamos a participação de Bola e ela revelou que não pensa mais o brincar como pensava anteriormente, mencionou que desconhecia a relação do brincar com as regras e com o objeto, que negligenciava e até recriminava a imitação e, segundo ela, a aquisição desses conhecimentos fez com que, de agora por diante, valorize todos esses aspectos e busque outras informações a respeito disso, pois entendeu a relevância desse processo para as crianças. Assim como Pipa, Bola informou que anteriormente aos estudos entendia tarefa e atividade como sinônimas.

Boneca acrescentou que aprendeu “para que” o brincar e “como” mediatizar esse processo. Pipa revelou que a sua própria educação escolar foi efetivada apartadamente do brincar, e que as consequências disso não foram positivas. Não é incomum ouvirmos o contrário: “aprendi deste modo, portanto ela (a criança) pode aprender também.” Tal afirmação é conservadora e contribui para a cristalização das práticas. Clarificamos que não nos contrapomos à repetição de experiências que se mostraram eficazes por seus resultados, mas essa possibilidade não deveria ser argumento de sentença para não se pensar em outras possibilidades. A postura de Pipa demonstra que a partir da sua própria experiência como criança na escola, deseja que a possibilidade de novos modos de agir sejam perpetrados no ensino, valorizando o brincar enquanto instrumento de desenvolvimento conativo.

Sendo assim, clarificamos que nem a brincadeira deve se submeter à formalidade da ação educativa, nem essa deve se subjugar à sua informalidade. É necessário desenvolver um espaço em que ambas as dimensões dialoguem, respeitando suas visíveis diferenças sem

querer impô-las, pois a brincadeira pode ser o elo entre a instituição/ensino e a dinâmica sócio-histórico-cultural.

Entendemos que uma premissa que insurge dessa conjuntura, sem dúvida, é a necessidade do trabalho de profissionais na área que sejam capacitados e envolvidos com o que realizam, exercendo sua prática dentro de uma proposta pedagógica de qualidade, que respeite a criança e possibilite oportunidades no processo ensino-aprendizagem, para que, por meio da brincadeira, a criança possa aprender, desenvolver-se e internalizar o mundo. Tornar imperativo a brincadeira na Educação infantil implica apontar juntamente a necessidade de formação teórica sólida quanto à teoria sobre o brincar, e buscar o conhecimento sistematizado sobre os conceitos e a história desse elemento para a educação.

Os enunciados das partícipes indicam que houve modificações no modo de compreenderem o brincar de maneira geral, ou seja, incluindo o universo total de partícipes, bem como, de maneira específica, no modo de agirem em sala de aula, ou seja, com relação ao modo de agir, nem todas as partícipes demonstraram mudanças.

De modo geral, constatamos que houve expansão dos conhecimentos referentes à atividade de ensinar e de brincar. Defendemos, portanto, que a professora deve apresentar uma solidez teórica que lhe permita utilizar com segurança o brincar no processo educativo, em especial, na Educação Infantil, superando antigos conceitos e consolidando esta etapa pertencente a sistema educacional enquanto, de fato, atendimento educacional, por meio da socialização dos conhecimentos que hoje a fundamentam.

Conforme evidenciou esta pesquisa, existe em todo ser humano potencial para o desenvolvimento criativo e, conseqüentemente, não poderia ser diferente com a criança. Um dos fatores para desencadear esse processo é a busca do encontro com a imaginação. É preciso pensar nas necessidades atuais da criança e não somente naquilo que queremos que ela seja, isto é, romper com a visão centrada no mundo adulto e nos permitir ser ensinados pelas crianças para que possamos interagir melhor com elas.

A seguir apresentaremos a síntese da análise do que foi produzido durante a realização desta pesquisa acerca da formação contínua e sua relação com a produção dos sentidos do brincar na atividade de ensinar na Educação Infantil.

4.5 Síntese da produção da pesquisa

O que vale na vida
não é o ponto de partida
e sim a caminhada.

Cora Coralina

Considerando a conexão que se efetivou entre teoria/prática, implicando na tessitura dos sentidos e significados produzidos pelas partícipes no âmbito deste estudo e com base nas relações estabelecidas entre o geral, o particular e o singular, é necessário evidenciar o que aproxima e o que diferencia uma partícipe da outra neste contexto. De acordo com Burlatski (1987), o geral determina o movimento e a existência tanto do particular quanto do singular.

No que concerne ao geral, a característica que aproxima as partícipes é a formação inicial, visto que todas possuem cursos na área da educação. Pipa, Boneca e Amarelinha possuem graduação em Pedagogia. Bambolê ainda cursa Pedagogia. Bola possui Normal Superior. Quanto às particularidades, Pipa é especialista em Docência Superior, Amarelinha é mestrande e as demais partícipes não possuem especialização.

No que tange às singularidades, cada partícipe evidenciou especificidades no cotidiano quanto ao modo de ser e de agir. Diante das constatações, evidenciadas no encontro colaborativo, nas sessões reflexivas e nas observações colaborativas, vimos de modo deliberado, durante a realização desta pesquisa, emergir o dizer e o fazer das partícipes, no caso de Bambolê e Amarelinha somente o dizer, de modo que podemos relacioná-los às perspectivas elencadas como fundamento para a efetivação desta análise e que evidenciam a formação, o ensino e o brincar que prevalece na prática de cada uma das partícipes, como consta no quadro 7:

Quadro 7 - Síntese da produção da pesquisa

PARTÍCIPE	EIXOS TEMÁTICOS	PERSPECTIVAS
BOLA	PROSPECÇÕES FORMATIVAS NA PRODUÇÃO DOS SENTIDOS DO BRINCAR	TÉCNICA - O brincar como treinamento de habilidades
	PROSPECÇÕES FORMATIVAS DE ENSINO	PROCESSO-PRODUTO - O ensino condutista-mecânico
	PROSPECÇÕES FORMATIVAS POTENCIAIS DO BRINCAR	ASSIMILAÇÃO E ACOMODAÇÃO - O brincar como ferramenta de aquisição da leitura e da escrita
BONECA	PROSPECÇÕES FORMATIVAS NA PRODUÇÃO DOS SENTIDOS DO BRINCAR	TÉCNICA - O brincar como treinamento de habilidades
	PROSPECÇÕES FORMATIVAS DE ENSINO	PROCESSO-PRODUTO - O ensino condutista-mecânico
	PROSPECÇÕES FORMATIVAS POTENCIAIS DO BRINCAR	ASSIMILAÇÃO E ACOMODAÇÃO - O brincar como ferramenta de aquisição da leitura e da escrita
PIPA	PROSPECÇÕES FORMATIVAS NA PRODUÇÃO DOS SENTIDOS DO BRINCAR	REFLEXÃO NA PRÁTICA PARA RECONSTRUÇÃO SOCIAL - O brincar e a formação para a mudança de conceitos
	PROSPECÇÕES FORMATIVAS DE ENSINO	VOLITIVACIONAL - O ensino como atividade
	PROSPECÇÕES FORMATIVAS POTENCIAIS DO BRINCAR	DESENVOLVIMENTO CONATIVO - O brincar como atividade
BAMBOLÊ	PROSPECÇÕES FORMATIVAS NA PRODUÇÃO DOS SENTIDOS DO BRINCAR	REFLEXÃO NA PRÁTICA PARA RECONSTRUÇÃO SOCIAL - O brincar e a formação para a mudança de conceitos
	PROSPECÇÕES FORMATIVAS DE ENSINO	VOLITIVACIONAL - O ensino como atividade
	PROSPECÇÕES FORMATIVAS POTENCIAIS DO BRINCAR	DESENVOLVIMENTO CONATIVO - O brincar como atividade
AMARELINHA	PROSPECÇÕES FORMATIVAS NA PRODUÇÃO DOS SENTIDOS DO BRINCAR	REFLEXÃO NA PRÁTICA PARA RECONSTRUÇÃO SOCIAL - O brincar e a formação para a mudança de conceitos
	PROSPECÇÕES FORMATIVAS DE ENSINO	VOLITIVACIONAL - O ensino como atividade
	PROSPECÇÕES FORMATIVAS POTENCIAIS DO BRINCAR	DESENVOLVIMENTO CONATIVO - O brincar como atividade

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos e empiria da pesquisa.

Das cinco partícipes envolvidas, Bola afastou o brincar da sua prática, mas pelos enunciados emitidos, quando o utiliza é como transmissão de conteúdos e treinamento de habilidades, caracterizando o ensino condutista-mecânico. Portanto, o que prevaleceu na sua prática durante o período de desenvolvimento desta pesquisa foi o seguinte: na prospecção formativa na produção dos sentidos do brincar a perspectiva técnica, na prospecção formativa de ensino a perspectiva processo-produto e na prospecção formativa potencial do brincar a perspectiva assimilação/acomodação.

Boneca utilizou o brincar como ferramenta para a aquisição da escrita e como treinamento de habilidades, permanecendo no ensino condutista-mecânico. De modo geral, percebemos que o brincar foi utilizado pela professora como veículo para assimilação mais eficaz de conteúdos, servindo como atrativo e viabilizando, assim, a aprendizagem. Sua prática, durante a realização desta pesquisa, revelou que na prospecção formativa na produção dos sentidos do brincar houve o predomínio da perspectiva técnica, na prospecção formativa de ensino predominou a perspectiva processo-produto e na prospecção formativa potencial do brincar prevaleceu a perspectiva assimilação/acomodação.

Pipa aproximou-se do objetivo geral da Educação Infantil, qual seja promover por meio da atividade de ensino o desenvolvimento da criança pela via do brincar para a mudança de conceitos e constituindo atividade principal da criança. De modo geral, a análise que fazemos da prática de Pipa é que ela considera relevante o brincar como instrumento de socialização, expressão e desenvolvimento das crianças. Ressaltamos que toda a ação da professora foi pautada na ludicidade, o que confirma a aceitação desse elemento como condição fundamental da natureza da criança e indica o motivo da sua atuação em consonância com o objetivo adequado da atuação da professora da Educação Infantil que é promover, por meio do brincar, condições de desenvolvimento da criança. Sendo assim, na prospecção formativa na produção dos sentidos do brincar preponderou a perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, na prospecção formativa de ensino sobressaiu-se a perspectiva volitivacional e na prospecção formativa potencial do brincar predominou a perspectiva do desenvolvimento conativo.

Quanto a Bambolê, não temos como caracterizar sua forma de agir em sala de aula, visto que ela ainda não atua, entretanto, sinalizou para um agir futuro pautado no ensino como atividade, no brincar voltado para a mudança de conceitos e como atividade principal da criança. De modo geral, o dizer de Bambolê remete ao brincar que impulsiona a socialização e o desenvolvimento da criança. Portanto, no seu discurso prevaleceu na prospecção formativa na produção dos sentidos do brincar a perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução

social, na prospecção formativa de ensino a perspectiva volitivacional e na prospecção formativa potencial do brincar a perspectiva do desenvolvimento conativo.

Amarelinha, como par mais experiente na condução do processo de mediação e colaboração durante a efetivação dos procedimentos da pesquisa, desempenhou a dupla função de formar/pesquisar, e oportunizou situações que propiciaram o salto qualitativo de um a outro nível de desenvolvimento expandido, provocando o salto qualitativo e sinalizando com o seu dizer que predominou na prospecção formativa na produção dos sentidos do brincar a perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, na prospecção formativa de ensino a perspectiva volitivacional e na prospecção formativa potencial do brincar a perspectiva do desenvolvimento conativo.

Tendo em vista os resultados apresentados, compreendemos que considerar as ideias, histórias e desejos da criança, trazendo-os para o mundo real, constituem o princípio gerador para a criação de distintas formas de manifestação expressiva, produzindo a história daqueles envolvidos na atividade. Não obstante a revelação de perspectivas que expressam de maneira insuficiente o que é necessário ao desenvolvimento, tanto da criança quanto da professora, considerando os preceitos do Materialismo Histórico Dialético, da abordagem Sócio-Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, entendemos que este estudo impactou a todas as partícipes, à medida que gerou possibilidades de emergirem conflitos e contradições durante todo o processo, no entanto, provocou níveis diferentes de desenvolvimento, emergindo o *devoir* de o constante vir a ser.

Nas análises empreendidas, por outro lado, emergiram também perspectivas que demonstram a ação com vistas ao coletivo. Sendo assim, compreendemos que todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, suas necessidades e valorações culturais são instituídas nos próprios valores de vida, em que se confrontam dois polos na interconexão dos dois níveis de existência humana: o nível individual e o nível social. A ideia central do processo criador é uma síntese de múltiplos processos reflexivos, característica do ser humano que é sensível, cultural e consciente.

As atividades desempenhadas pela criança, se devidamente mediadas pela professora poderão compor relevante instrumento no conhecimento do próprio corpo, no entendimento de suas partes, no que se referem à noção de espaço, de tempo, de participação ativa por meio da ação de seu próprio corpo em espaços e ambientes nos quais possa inserir-se. As atividades que envolvem movimentos com o corpo que gira, busca, ouve, vê, considerando as especificidades da vida de cada uma, possibilita ir desvendando seu entorno e a partir,

sobretudo da observação atenta das funções psicológicas superiores, irão compor elementos de conhecimento e leitura de mundo.

Trazer a brincadeira para a escola não é uma questão de receitas, pois as professoras precisam colocar-se em um constante quadro de inquietações, reflexões e revisões de sua prática educacional. Dois princípios constituem-se como realmente eficazes para quem se propõe a impulsionar e lidar com o brincar nos espaços educativos: que o educador, antes de propor as atividades para a sua turma, procure redescobrir e reconstruir em si mesmo o desejo pelo fazer lúdico. A professora é capaz de restaurar o lúdico em sua vida, recuperando a própria infância e despertando a criança eterna que se encontra dentro dela. O segundo princípio é que a professora, ao olhar para a criança à sua frente, não a idealize, porque lidamos com a criança real, que é diferente daquela que pintamos em nossa ilusão.

O conhecimento, em especial na Educação Infantil, não consiste somente em apreender o código gráfico que permite escrever e ler, já que na criança ele se faz inicialmente pela ativação dos órgãos, possibilitando condições de elaborações e expressão por meio da linguagem. Quando buscamos, exclusivamente, preparar a criança para o futuro preenchendo todo o seu tempo com afazeres e compromissos, estamos obrigando-as a renunciar o momento presente em detrimento da repetição de tarefas, que muitas vezes lhes parecem estranhas. Destarte, impedimos a espontaneidade tão peculiar da infância e que deveria ser respeitada pela instituição escolar infantil.

Longe de revogar a utilização de atividades como leitura e escrita ou mesmo o uso do livro didático, o que questionamos é se esses são os únicos ou essenciais recursos à Educação Infantil. Resta ainda esclarecer que entendemos que o espaço educacional não é o espaço exclusivo do brincar. Todavia, entendemos também que nele a sua presença deve ser assegurada e vista como instrumento adequado à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças. É necessário clarificar que não entendemos o brincar como panaceia, ou seja, como remédio para todos os males, elemento redentor da Educação Infantil, entretanto, ao desconsiderá-lo, diminuí-lo ou relegá-lo a um espaço periférico na ação educativa, estamos desprezando um aliado no processo educacional.

5 NOTAS DO LIVRO SEM FIM

[...] Se eu ousar catar
 Na superfície
 De qualquer manhã
 As palavras
 De um livro
 Sem final! Sem final!
 Sem final! Sem final!
 Final...
 [...] Valeu a pena
 Valeu a pena
 Sou pescador de ilusões

(O Rappa)

Assim como O Rappa, acreditamos que nesta experiência tudo valeu a pena. Na linguagem espinosana, afirmamos que mudamos a condição de uma ilusão quando a "pescamos" e transformamos naquilo que pode ser realizado: imaginação que se expande e torna-se concretude. Neste processo, a vara para pescar é o nosso esforço que se transforma em apetite, vontade e desejo, que direciona à concretização do sonho. Isto não se finda, pois é a própria vida vivida. Empreender uma Pesquisa Crítica de Colaboração em contexto investigativo/formativo e considerando a relação dialética entre teoria e prática representou um momento de aprendizado, possibilitando compreender a permanente condição de inacabamento dos processos que nos circundam.

Todas as deliberações foram planejadas passo a passo, e enquanto escrevemos este texto somos tomados pelas emoções mais íntimas que invadem o nosso ser e nos fazem lembrar tudo o que foi vivenciado durante todas as "manhãs" como no poema, mas além das manhãs, as tardes, as noites e as madrugadas... Valeu a pena! Nos planejamentos, sistematizamos aquilo a que nos propúnhamos, norteados pelo referencial teórico-metodológico, contando com a contribuição da orientação precisa e do compartilhamento no grupo de pesquisa e com as partícipes. Durante a análise, inúmeras vezes nos sentimos solitários diante da "sozinhos" momentânea, em que ficamos *vis-à-vis* com os dados. Mediante essas reflexões, entendemos ser relevante discorrer sobre os nossos aprendizados e percepções referentes ao processo de investigação, visto que pesquisar/formar, na perspectiva da colaboração, implica uma via de mão dupla em que todos interagem na produção do conhecimento, que assume seu real valor quando é compartilhado.

Cabe refletirmos sobre a formação institucionalizada oferecida às professoras, na qual exercemos a função de professora formadora e, considerarmos que, no âmbito desta pesquisa, ficou evidenciado que a formação não acontece no vazio, há reciprocidade de ação,

troca de experiências, interações sociais e de aprendizagens. No entanto, emerge a necessidade de expansão no que concerne a novos conhecimentos que promovam a reflexão acerca do brincar, bem como sobre a identidade do professor, ou a consciência que ele tem de si mesmo, já que esta identidade se reconstrói, continuamente, com o contributo das interações que vão se estabelecendo entre o universo profissional e os diferentes universos sócio-culturais.

Toda formação confronta-se com a realidade cotidiana, no dia a dia dos afazeres docentes e, portanto, a prática não é ato isolado: ele está religado às dimensões da sociedade que lhe dão origem, já que a qualificação profissional é capaz de conferir à educação sua função política, isto é, constituí-la como instrumento de transformação. Quando insistimos na qualidade da formação, queremos dizer que é necessária formação científica que prepare a professora para o exercício da Atividade em si. A formação docente não pode ser considerada somente como acumulação de conhecimento de maneira estagnada, mas como a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor. Este processo deve estar vinculado à concepção e à análise dos contextos sociais e culturais, produzindo um conjunto de valores, saberes e atitudes, os quais imprimem significado ao fazer educativo.

Reiteramos que no decorrer deste estudo os sentidos do brincar emergiram mediante processo sistemático e planejado, em que as partícipes se envolveram por meio da rede de colaboração, mediada por instrumentos pautados nas ações reflexivas do informar, descrever, confrontar e reconstruir, ou seja, formação desenvolvida num processo de interação, questionamento, busca de soluções, compreensão dos significados e sentidos, em que a professora é capaz de elevar seu nível de compreensão sobre a natureza e a sociedade, examinando sua ação, enquanto profissional, não somente como a dimensão fundamental de sua existência, mas como indivíduo consciente das necessidades e condições sociais que a cercam.

No âmbito desta pesquisa, os processos de ensinar e aprender não foram reduzidos a arranjos didáticos, mas radicados a perspectivas, que revelam os posicionamentos ideológicos de cada partícipe em consequente condição relacional atrelada à formação, voltando-se para a diversidade de fenômenos e de circunstâncias que compõem o dia a dia de cada um, confrontando os sentidos com diferentes campos do possível e elaborando dispositivos estratégicos capazes de dar significância aos diferentes contextos sócio-culturais de seu viver cotidiano, caracterizando a aprendizagem do desenvolvimento das atitudes críticas e reflexivas.

Nesta ótica, a concepção em torno da formação das professoras deve ser entendida como um *continuum*, de modo que os diferentes níveis de formação devem ser vistos como complementares e interdependentes, e não como fases estanques e fragmentadas, e que a articulação entre a formação inicial e a contínua é imprescindível para o desenvolvimento profissional da educadora. Neste sentido, um dos desafios para a implementação deste estilo de formação profissional docente, com vistas a garantir um ensino e uma aprendizagem de qualidade a todas as crianças, independentemente de suas diferenças, é a existência de uma política efetiva de formação de professores, não venal às exigências do sistema, mas que atenda às necessidades da criança.

Cada criança que chega ao Cmei tem um mundo e contexto vivencial único e singular e, somente por meio do entendimento da complexidade desse contexto, quer dizer, daquilo que, na inteligibilidade de cada situação, leva em conta o ocasional, a história de vida, suas aspirações, o indivíduo e seu desejo, suas necessidades específicas e as diferentes temporalidades que perpassam sua existência, a heterogeneidade dos elementos de sua realidade sócio-histórico-cultural é que se poderá planejar a ação, para se criar oportunidade de agir considerando a imprevisibilidade do futuro, sobretudo porque na direção do trajeto educativo de cada criança não se pode presumir, com garantias, o desenvolvimento nas situações em que há pessoas em interação.

O brincar, como constatado nesta pesquisa, é fundamental na construção dos paradigmas de formação, pois oferece condições para que se desencadeiem nos professores a reflexão crítica sobre suas práticas e teorias. Isto posto, consideramos que a formação defronta-se com as condições da instabilidade e do caráter provisório do saber, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação dos diversos fenômenos. A articulação entre o pensar e o agir, entre teoria e prática, configura-se como um dos desafios para a formação de professores. Nossas observações indicam que houve avanços, mas ainda há dificuldade em desenvolver atividades lúdicas de maneira profícua, pois persiste a compreensão do brincar como propostas estanques e rígidas, sem possibilidade de inserções e alterações criativas, as quais devem partir da professora, em função de sua interação com as crianças. A professora, ao utilizar o brincar em seu trabalho educativo, necessita desenvolver um processo autorreflexivo, dedicando cuidados ao clima estabelecido no contato entre educadora e crianças e o tipo de envolvimento e participação dos mesmos durante a brincadeira.

O brincar não pode, em absoluto, estar restrito à função pedagógica. Ele é também relevante na constituição do próprio indivíduo. Dessa forma, o brincar é a atividade principal

para a constituição da identidade da criança e de sua personalidade, não podendo ser vista somente como uma atividade complementar a outras de natureza dita pedagógica. Destarte, a Educação Infantil não pode deixar de inserir o direito do ser humano de viver mais intensamente as suas potencialidades, na condição de se desenvolver, buscando alcançar a realização e o reconhecimento do significado referente ao que se é e ao que se pode vir a ser.

Por certo que a formação de professores voltada para o trabalho com o brincar na Educação Infantil é muito mais do que o exposto aqui, mas esta foi uma possibilidade positiva de formação, pois houve mudança na relação das professoras tanto com o ensino, como com o brincar e, quando essas mudanças não se efetivaram na prática durante o tempo de realização deste estudo, não resta dúvida de que foram geradas possibilidades que instigaram a repensar o agir por meio do compartilhamento dos sentidos e dos novos conhecimentos que poderão conferir significado às experiências concretas, considerando que nos constituímos na contínua arte da incompletude e esse movimento é sinal de vida e desenvolvimento.

Ainda que conscienciosa das nossas limitações como pesquisadora, acreditamos ter contribuído com o avanço do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, em particular com a Linha de Pesquisa Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, ao aprofundarmos estudos sobre sentido/significado e Teoria da Atividade, conceitos presentes nos projetos do Grupo FORMAR. Da mesma maneira, inteiramo-nos mais no entendimento sobre o brincar e a formação de professores. Buscamos essa compreensão a partir do viés filosófico espinosano, do Materialismo Histórico Dialético, da abordagem Sócio-Histórico-Cultural, como já mencionamos, da Teoria da Atividade e por meio da Pesquisa Crítica de Colaboração, tipo de pesquisa desenvolvida pelo referido Grupo, que se aproximou mais do universo espinosano a partir deste estudo.

Expandimos a compreensão em nossos estudos, o que nos possibilitou trazer o signo espinosano para esta dissertação e, neste trabalho, foi inegável a relevância do Grupo FORMAR. Ao examinarmos nosso projeto inicial, percebemos que o objetivo central recebeu outros contornos em função do compartilhamento ocorrido durante as nossas discussões, que oportunizaram a reorganização do nosso objeto de pesquisa. Dessa forma, no decorrer deste período, o estudo alçou da condição de “inconcretude” à concretude e, obviamente, houve alterações na macroquestão e nos objetivos iniciais. Na perspectiva espinosana, diríamos que o Grupo agenciou interações adequadas, ajustadas no desenvolvimento de afetos, gerando noções comuns entre os envolvidos. Por este e tantos outros motivos, jamais pretendemos nos afastar deste grupo.

Reportamo-nos da mesma forma, ou seja, com o mesmo grau de relevância, ao grupo das partícipes, constituído para a efetivação da pesquisa, pois a partir dos sentidos socializados constituíram-se elementos catalisadores para que essa atividade pudesse ocorrer. Nas interações durante a realização do encontro colaborativo, das sessões reflexivas e das observações colaborativas, no período investigado, algo diferente aconteceu e podemos dizer que as partícipes saíram da zona de conforto e foram provocadas à realização de um trabalho pautado na fundamentação científica e colaboração, gerando, por exemplo, a necessidade de ampliar e aprofundar seus conhecimentos.

Como livro sem fim, esta produção textual nos leva a prosseguir no inacabamento e nos trouxe inúmeras contribuições pessoais, inacabáveis ZDIs e conflitos, nessa tentativa de olhar para as coisas “espinosamente.” Somos conscientes de que este desfecho é transitório, pois seguramente ainda temos muito a estudar e pesquisar. Essa certeza nos invadiu em todas as manhãs, tardes, noites e madrugadas em que catávamos as palavras para compor a tessitura deste trabalho, em especial durante a análise, momento em que ficou clarificado o quão pouco sabemos e o quanto temos para aprender. Caso o Programa consentisse, permaneceríamos certamente por um período maior com este estudo porque ainda está inconcluso e, óbvio, sempre estará. A cada nova leitura, percebíamos parágrafos que deveriam ser expandidos e abroilhavam ideias novas. Todavia, é necessário terminar o que é inacabado...

Ainda que, conativamente, insistamos em permanecer com o trabalho, é preciso revelar que em determinados momentos tivemos vontade de nos livrar dele... Pura dialética! Acreditamos que esses momentos foram originados em função de que nada foi simples nesta produção: delimitar o tema, dar conta de tantas categorias, elaborar perguntas suficientemente instigantes e mediar as discussões para que os objetivos fossem alcançados durante a execução dos procedimentos, analisar os dados, cursar as disciplinas para atingir os créditos exigidos pelo Mestrado, elaborar artigos para participação em congressos, simpósios, colóquios e publicação em revistas foi um trabalho complexo e, certamente, não teríamos alcançado êxito sem compartilhar significados e negociar sentidos com os colegas em sala de aula, com o Grupo FORMAR, com as partícipes e, em especial, com a nossa orientadora. Neste contexto, todos impulsionaram a materialização deste livro sem fim que, como tal, indica que brevemente estaremos de volta!

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARIOLI, Tatiane Fernanda. O desenvolvimento infantil e a importância da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento psíquico da criança a partir dos estudos de Elkonin e Leontiev. **Cadernos de Pedagogia**, ano I, Volume 01, p. 51-70, jan./jul. 2007.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro-RJ, nº 29, mai/jun/jul, p. 108-118, 2005.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentim. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10ª Edição, São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEIRETER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. **The psychology of written composition**. Hillsdale: Nem Jersey, 1987.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. **Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade**. Dissertação de Mestrado. Marília, Unesp, 1999.

BONETTI, Nilva. **O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade?** – Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. UFSC, 2006.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: MEC/SEF. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto-Lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº 9.394**, de 17 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais Curriculares para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Prefeitura Municipal de Teresina/Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina**. PMT/SEMEC, 2008.

BRAGA, Rosalina Batista. Formação inicial de professores: uma trajetória com permanências eivada por dissensos e impasses. **Revista Terra Livre – Geografia, Política e Cidadania**, Belo Horizonte, v. U, nº 15, p. 113-128, 2000.

BURLATSKI, Fiodor. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Trad: K. Asryants. Moscou: Edições Progresso, 1987.

CAMPOS, M. M. M. . A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: Júlia Oliveira-Formosinho; Tizuko Morchida Kishimoto. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo, SP: Pioneira Thomsom Learning, p. XI-XXIII, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.) **Formação de professores: tendências atuais: São Carlos: EDUFSCar**, p. 139-152, 1996.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A abordagem histórico-cultural de Vigotski. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. (Org.). **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza: Edições UFC, p. 161-198, 2009.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. Trad: Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa – Omega, 2004.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DANIELS, Henry. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo. Editora Loyola. 2003.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Moscou: Editorial Progresso, 1988.

DELARI, Júnior. Achilles ; PASSOS, Iulia Vladimirovna Bobrova. Alguns sentidos da palavra Perijivanie. In: VIGOTSKI, L. S. **Notas para estudo futuro junto à psicologia russa**. Umuarama e Ivanovo, 2009.

DELLOVA, Cristiane Castelani. **A mediação no ensino-aprendizagem de Inglês para crianças: o papel do lúdico**. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUC, São Paulo: s.n., 2009.

DESGAGNÉ, Serge. Le concept de recherché collaborative: fidée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revue des Sciences de L'Education**. n. 23 (2), p. 371-393, 1997.

DUARTE, Newton, EIDT, Nadia Mara. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nº 1- dez. São Paulo: EDUC, p. 51-72, 1995.

ENGESTRÖM, Yrjö. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da Teoria da Atividade. **Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas**, ano 11, n.19: 31-64, jul./dez. 2002.

FERREIRA, Adir Luiz. **Possibilidades e realismo crítico da pesquisa e da formação: a colaboração entre pesquisadores e professores**. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M,

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: O minidicionário da língua portuguesa, 4ª edição rev. Ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

M. G.; FERREIRA, M. Salonilde (Orgs.). *Pesquisa em Educação: múltiplos olhares*. Brasília: Líber Livro Editora, p. 13-28, 2007.

FERREIRA, Maria Salonilde. Práticas de pesquisa, formação e suas implicações. In: FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira (Org.). **Pesquisa no Ensino Fundamental e Médio**. Teresina: EDUFPI, 2003, p. 27-45.

FERREIRA, Maria Salonilde. **O Método do Materialismo Histórico Dialético**. Síntese de aula. Teresina, 2009.

FREIRE, Madalena. O Sentido Dramático da Aprendizagem. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDINI, Jussara (Orgs.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, p. 11-13, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREUD, Sigmund. **Escritores criativos e devaneios**. Obra Completa, Vol IX. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1969.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2007.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUI, 1998.

GLEIZER, Marcos André. **Espinosa e a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

HOLZMAN, Lois Hood.; NEWMAN, Fred. Lev **Vygotsky – Cientista Revolucionário**. Edições Loyola, São Paulo, 2002.

HOLZMAN, Lois Hood. **Play, performance and improvisation for human development and social change**. Palestra Acadêmica. 4º Simpósio Ação Cidadã – SIAC - Performance na Colaboração e Criatividade, 2010.

HOLZMAN, Lois Hood. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem, In: DANIELS H. (org). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, p. 61-82, 2002.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p. 63-78, 1995.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. **Reflexão crítica**: uma ferramenta para a formação docente. *Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI)*, Teresina, v. 9, p. 73-80, 2003.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de M.; FERREIRA, Maria Salomilde. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análise**. Teresina: EDUFPI, p. 19-46, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livros, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (Org.). **Formação de Professores: Texto & Contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisar e colaborar na formação contínua de professores: modos de agir. In: **Anais do Colóquio Internacional da AFIRSE**, João Pessoa: EDUFRN, p. 1-15, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Coleção Questões da Nossa Época. v.77, 5ª. Edição, São Paulo, Cortez, 2005.

KINCHELOE, Joe Lyons.; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENSIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 281-314, 2006.

KOPNIN, Pável Vasilevich. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Trad: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

LEONTIEV, Alexis Nicolaievitch. (1978) Marxism and Psychological Science. In: Activity, Consciousness and Personality. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/ch1.htm>, acessado em 10-10-2011.

LEONTIEV, Alexis Nicolaievitch. Uma contribuição à Teoria do desenvolvimento Infantil. In: VIGOTSKI, Lev S *et al.*. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, p. 103-118, 1998.

LEONTIEV, Alexis Nicolaievitch. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev S *et al.*. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, p. 119-142, 1998.

LEONTIEV, Dmitri Alekseevitch. **Aproximación a la teoría de la actividad: Vigotsky en el presente**. Eclecta, San Luis Potosi, vol. III, n. 9 e 10, jul./dez, p. 29-39, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, Lúcia (Org.). **Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, p. 15-34, 2006.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. Rio: São Paulo, v. I, 1991.

MACHADO, Irene. A questão espaço temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In:

PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa. Círculo de Bakhtin: **Diálogos impossíveis**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, p. 203-233, 2010.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa Crítica de Colaboração em projetos de formação contínua em contextos escolares: colaboração na pesquisa e na ação. In: BALDI, Elena Mabel; FERREIRA, Maria Salonilde; PAIVA, Marlúcia (Org.). **Epistemologia das Ciências da Educação**. Natal: EDUFRN, p. 227-243, 2009.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. IN: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, p.185-215, 2007.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A pesquisa colaborativa em linguística aplicada, IN: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, p. 148-157, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MEDEIROS, Marinalva Veras. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática do supervisor escolar**. 2007. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re) visão radical. **Revista São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, n. 1. São Paulo: SEADE, jan/mar., p. 98-110, 2000.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *et al.*. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. EDUFSCar, São Carlos, SP, 2002.

MONTEIRO, Silas Borges. **Investigação sobre um projeto de formação de professores: apontamentos iniciais**. Trabalho de conclusão de curso apresentado na disciplina Formação de Professores: Tendências Investigativas Contemporâneas II. FE-USP, 2000.

MORAN, Seana; JOHN-STEINER, Vera. Creativity in the making: Vygotsky contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. In: SAWYER, R. Keith. **Creativity and development**. E. U. A Oxford: University Press, p. 1-54, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo da homologia formativa. In: GUIMARÃES, Célia Maria (Org.). **Perspectivas para Educação Infantil**. Araraquara: Junqueira e Marin, p. 3-32, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In: **Associação criança: um contexto de formação em contexto**. Portugal: Livraria Minho, p. 153-173, 2000.

PAIVA, Maria Madalena Freitas Matos. Observação colaborativa: um caminho para a renovação das práticas supervisivas no contexto da formação inicial de professores. Anais do **XII COLÓQUIO DA AFIRSE/AIPELF**, v. 1, p. 521-528, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignácio. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas”. In: GIMENO SACRISTÁN, José & PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artmed, 4ª edição, p. 353-379, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1973.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.

PONTECORVO, Clotilde. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PORTO, Cristina Laclette. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Orgs.) **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, p. 171-198, 2001.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário Ruth Rocha**. São Paulo: Scipione, 1996.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **Princípios de Psicologia Geral**. 2. ed. vol. VI, Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAWAIA, Bader Burihan. Cultura – A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural - A emoção como *locus* de produção do conhecimento - Uma reflexão inspirada em Vygotsky

e no seu diálogo com Espinosa. **III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural**, Campinas, SP, 2000.

SCHETTINI, Rosemary H. Atividade em sala de aula: um dilema muito discutido, mas pouco resolvido. São Paulo: Andross, 2008.

SCRUTON, Roger. **Espinosa**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: BRZEZINSKI, I. (org). **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, p. 75-93, 2002.

SILVA, Úrsula Rosa da. Contribuições da Didática Magna de Comênio para o ensino filosófico na educação básica. **I Congresso Internacional de Filosofia na Universidade**, 2006, Londrina. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, v. 1, p. 156-162, 2006.

SMYTH, John. Teachers work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal** 29(2), 1992.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semenovich *et al.*. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. (1934). **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, nº 8, p. 23-36, Junho, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A crise dos sete anos. Traduzido de: VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. Disponível em <http://www.4shared.com/dir/6888143/9afd0073/sharing.htm>. Acessado em 27/12/2011.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da criança**. Lisboa: Vega/Universidade, 1979.

APÊNDICES

Apêndice A: Comunicado sobre datas, locais e horários dos encontros



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED/UFPI NÚCLEO
 FORMAR

COMUNICADO

Cara diretora, comunicamos-lhe que em decorrência da necessidade dos partícipes reunirem-se periodicamente com esta pesquisadora em contexto de formação contínua, em decorrência da pesquisa colaborativa “A Formação Contínua e a Produção dos Sentidos do Brincar na Atividade de Ensinar na Educação Infantil” que estamos desenvolvendo em nível de mestrado, na Universidade Federal do Piauí, firmamos acordo com a professora deste Cmei. Assim, para uma melhor organização e planejamento, tanto em nível institucional quanto pessoal, enviamos-lhe o cronograma das sessões reflexivas que acontecerão no Centro de Formação Odilon Nunes, das 15h às 18h:

Maio/2011: 05, 19, 26;
 Junho/2011: 02, 16, 30.

As datas das observações colaborativas, que acontecerão no próprio Cmei serão comunicadas posteriormente, após termos decidido junto com as partícipes desta pesquisa qual o momento mais apropriado para execução deste procedimento.

As professoras colaboradoras aderiram voluntariamente a essa pesquisa por acreditarem que desta forma, além de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, também estão investindo em seu próprio desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, melhorando seu trabalho realizado no Cmei.

Informamos ainda que a Semec, Secretaria a qual estamos vinculados profissionalmente (partícipes e pesquisadora), está ciente da importância e relevância do nosso trabalho e o apóia.

Agradecemos pela sua colaboração, bem como dos demais professores desta instituição, no sentido de liberar esta professora, sem prejuízo de carga horária, para que possamos desenvolver estudos inerentes à pesquisa citada.

Este cronograma poderá ser alterado no decurso da pesquisa, dependendo da necessidade das partes envolvidas.

Atenciosamente,

Pesquisadora

Apêndice B: Roteiros para organização e execução dos eventos referentes à pesquisa**Quadro 8:** Encontro colaborativo: roteiro para a caracterização do perfil das colaboradoras

Cara professora,

Este instrumento pretende registrar informações sobre sua experiência na atividade de ensinar na Educação Infantil. As informações registradas contribuirão para fomentar as discussões sobre a relação entre a formação contínua e a produção dos sentidos do brincar na Educação Infantil.

1. Qual o seu tempo de atuação no magistério?
2. O que lhe motivou a se tornar professora da Educação Infantil?
3. Qual o seu espaço de atuação?
4. Como você caracteriza sua ação de ensinar ontem e hoje?
5. Qual o tempo de atuação na Educação Infantil?
6. Qual a sua formação?
7. Como você reflete sobre sua prática?
8. O que significa para você desenvolvimento profissional?
9. Que fatores têm contribuído para o seu desenvolvimento profissional?
10. Que ações foram implementadas pela escola que favoreceram seu desenvolvimento profissional? Quais deveriam ser feitas?
11. Atualmente, quais são suas necessidades formativas?
12. Que conhecimentos você avalia que foram construídos no transcorrer de sua prática pedagógica?
13. De que forma esse conhecimento produzido na ação tem auxiliado na sua prática profissional?
14. Qual o significado do brincar na Educação Infantil?
15. Qual a relação que você estabelece entre o brincar durante a atividade de ensino e as teorias estudadas sobre esta categoria?
16. Que visão de homem e de sociedade a sua formação ajudou a construir?
17. Como você transpõe para a sua prática os conhecimentos teóricos sobre o brincar adquiridos na sua formação?

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos da pesquisa.

Quadro 9: Roteiro para discussão dos temas colaboração, sentido/significado e Atividade

O PEQUENO PRÍNCIPE
QUESTIONÁRIO BASEADO EM TEXTO ADAPTADO
FINALIDADE: Discutir os temas colaboração, sentido/significado e atividade.

1. Cativar é importante? Por quê?
2. Qual a função dos sentimentos/emoções no nosso cotidiano?
3. O que significa “criar laços”?
4. O que significa “ter necessidade” Temos necessidade de quê?
 - **“Mas se tu me cativas, minha vida será como cheia de sol... Conheceri seus passos, um barulho que será diferente dos outros. Os outros passos me fazem entrar debaixo da terra. Os teus me chamarão para fora da toca”.**
5. Para nós, seres humanos, o que significa ser chamado para fora da toca?
 - **“Vês lá longe os campos de trigo? Eu não como pão. O trigo pra mim é inútil. Os campos de trigo não me lembram coisa alguma... e isso é triste! Mas tu tens cabelos cor de ouro. Então, será maravilhoso quando me tiveres cativado. O trigo que é dourado fará lembrar-me de ti... E eu amarei o som do vento que passa no trigueiral...”**
6. O que provocou a mudança do trigo para a raposa? Qual o significado disto?
 - **“A gente só conhece bem as coisas que cativa... Os homens não têm tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo prontinho nas lojas. Mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos”.**
7. Qual a relação entre afeto, tempo e processo de criação?
 - **“A linguagem é uma fonte de mal-entendidos”.**
8. Você concorda? Por quê?
 - **“... – Então não sairás lucrando?”**
9. Como se dá o processo lucro/perda numa relação?
 - **“Aprendemos a amar as pessoas sem julgá-las pela sua aparência ou modo de ser, sem que possamos (e fazemos isso inconscientemente, às vezes) etiquetá-las”.**
10. É possível fazer isso inconscientemente? Por quê?

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos da pesquisa.

Quadro 10: Etapas das ações reflexivas na 1ª sessão reflexiva

AÇÕES	QUESTIONAMENTOS
DESCREVER	<ul style="list-style-type: none"> • Quem é a autora do texto? Com que objetivo ele foi produzido? • Qual o conteúdo temático abordado? Que subtemas foram abordados? • Quais são os valores transmitidos? • Qual a avaliação de vocês sobre a leitura?
INFORMAR	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a nossa relação com o conteúdo abordado?
CONFRONTAR	<ul style="list-style-type: none"> • Acreditam nos interesses e valores que a leitura veicula? • O que é possível ser utilizado para embasar as nossas ações? • O que na leitura contribui para a formação crítica e pode contribuir para formar outras pessoas criticamente? • Que visão de homem e de sociedade essa leitura ajudou a construir? • Para que serviu essa leitura? • O que significa colaborar? Em que isto implica? • Quais os riscos da colaboração? Quais os seus benefícios? • Quando colaborar? Em que contextos? • Como colaborar? Com quais sujeitos?
RECONSTRUIR	<ul style="list-style-type: none"> • O que poderia ser transposto desse conteúdo para a pesquisa e para a sala de aula? • Que relação vocês fazem com o trabalho que realizam?

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos da pesquisa.

Quadro 11: Etapas das ações reflexivas na 2ª sessão reflexiva.

AÇÕES	QUESTIONAMENTOS
DESCREVER	<ul style="list-style-type: none"> • Quem são as autoras do texto? Com que objetivo ele foi produzido? • Qual o conteúdo temático abordado? Que subtemas foram abordados? • Quais são os valores transmitidos? • Qual a avaliação de vocês sobre a leitura?
INFORMAR	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi a sua reflexão sobre o texto lido?
CONFRONTAR	<ul style="list-style-type: none"> • Acreditam nos interesses e valores que a leitura veicula? • O que é possível ser utilizado para embasar as nossas ações? • O que na leitura contribui para a formação crítica e pode contribuir para formar outras pessoas criticamente? • Que visão de homem e de sociedade essa leitura ajudou a construir? • Para que serviu essa leitura? • Qual a relação entre pensamento e linguagem? • Qual a diferença entre fala egocêntrica, fala interior e fala exterior? • O que é sentido? • O que é significado? • Qual a relação entre sentido e significado? • Qual a diferença entre apropriação e internalização? • Qual a relação entre a colaboração e a elaboração de conceitos científicos? • Qual a função da zona de desenvolvimento iminente neste processo?
RECONSTRUIR	<ul style="list-style-type: none"> • Existe diferença entre o que você pensava antes sobre sentido/significado e o que você pensa agora, depois desta sessão? • O que poderia ser transposto desse conteúdo para a pesquisa e para a sala de aula? • Que relação vocês fazem com o trabalho que realizam?

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos da pesquisa.

Quadro 12: Etapas das ações reflexivas na 3ª sessão reflexiva

AÇÕES	QUESTIONAMENTOS
DESCREVER	<ul style="list-style-type: none"> • Quem é a autora do texto? Com que objetivo ele foi produzido? • Quais os traços mais marcantes na leitura? • Qual a avaliação de vocês sobre a leitura?
INFORMAR	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o foco central do texto? • Como foi a sua reflexão sobre o texto lido? • Qual a relação de vocês com o conteúdo abordado? • Que relação podemos estabelecer entre o conteúdo lido e os assuntos discutidos até agora?
CONFRONTAR	<ul style="list-style-type: none"> • De que maneira a leitura contribuiu para a formação de vocês? • O que é possível ser utilizado para embasar as nossas ações? • Para que serviu essa leitura? • Qual a ideia de vocês sobre atividade? • Qual a diferença entre instrumento material e simbólico? • Como o comportamento humano é controlado por artefatos mediadores? • Qual a função da linguagem? • Como se dá o processo de construção da individualidade dos sujeitos? • Qual a relação entre consciência e atividade?
RECONSTRUIR	<ul style="list-style-type: none"> • Em que situações das suas vidas profissionais foram propiciadas oportunidades para desenvolver conhecimentos norteadores da atividade de ensinar? • Existe diferença entre o que você pensava antes sobre atividade e o que você pensa agora, depois desta sessão? • Como fazer a articulação desse conteúdo com as ações desenvolvidas na sala de aula? • Que relação vocês fazem com o trabalho que realizam?

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos da pesquisa.

Quadro 13: Etapas das ações reflexivas na 4ª sessão reflexiva

AÇÕES	QUESTIONAMENTOS
DESCREVER	<ul style="list-style-type: none"> • Quem é a autora do texto? • Com que objetivo ele foi produzido? • Quais os traços mais marcantes na leitura? • Qual a avaliação de vocês sobre a leitura?
INFORMAR	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi a sua reflexão sobre o texto lido? • Qual a relação de vocês com o conteúdo abordado? • Na expressão sócio-histórico-cultural a que se refere cada palavra? • Como ocorre o desenvolvimento na Atividade social? • Como ocorre a internalização na Atividade social? • O que são os “laços dialéticos”, segundo Marx e Engels? • Quais são esses “laços dialéticos”?
CONFRONTAR	<ul style="list-style-type: none"> • De que maneira a leitura contribuiu para a formação de vocês? • O que é possível ser utilizado para embasar as nossas ações? • Para que serviu essa leitura? • O ensino que vocês realizam é revolucionário? Por quê? • Que transformação o ensino realizado por vocês provoca na vida das crianças? • O ensino que vocês realizam é atividade? Por quê? • Qual o motivo que impulsiona a atividade de ensino que vocês realizam?
RECONSTRUIR	<ul style="list-style-type: none"> • Que ambientes propiciaram a vocês conhecimentos necessários à atividade de ensinar? Como você vai utilizar esses conhecimentos em sala de aula? • Existe diferença entre o que você pensava antes sobre atividade e o que você pensa agora, depois desta sessão? O que você projeta para o agir futuro? • Como vai fazer a articulação desse conteúdo com as ações desenvolvidas em sala de aula? • Que relação vocês vão fazer, a partir do que foi estudado, com o trabalho que realizarão?

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos da pesquisa.

Quadro 14: Etapas das ações reflexivas na 5ª sessão reflexiva

AÇÕES	QUESTIONAMENTOS
DESCREVER	<ul style="list-style-type: none"> • Quem é a autora do texto? • Com que objetivo ele foi produzido? • Qual a avaliação de vocês sobre a leitura?
INFORMAR	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a relação de vocês com o conteúdo abordado? • Podemos dizer que a criança adapta-se ao mundo em que vive? • O que é o desenvolvimento infantil? • O que determina o desenvolvimento infantil? • Qual a diferença entre “motivos compreendidos” e “motivos eficientes”? • O que significa entender o desenvolvimento infantil como um processo dual? • Em que consiste a função simbólica da brincadeira? • O brincar surge a partir de que necessidade da criança? • Por que o sentido e o significado dos objetos se rompem na brincadeira imaginária?
CONFRONTAR	<ul style="list-style-type: none"> • De que maneira a leitura contribuiu para a formação de vocês? • O que é possível ser utilizado para embasar as nossas ações? • Para que serviu essa leitura? • O que vocês levam em consideração para planejar “o brincar” durante as suas aulas? • A sua forma de trabalhar privilegia a que tipos de interesse?
RECONSTRUIR	<ul style="list-style-type: none"> • Em que momentos da sua vida profissional esses conhecimentos que vocês têm sobre o brincar foram produzidos? • Existe diferença entre o que você pensava antes sobre o brincar e o que você pensa agora, depois desta sessão? O que você projeta para o agir futuro? • Como vai fazer a articulação desse conteúdo com as ações desenvolvidas em sala de aula? • Que relação vocês vão fazer, a partir do que foi estudado, com o trabalho que realizarão?

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos da pesquisa.

Quadro 15: Etapas das ações reflexivas na 6ª sessão reflexiva

AÇÕES	QUESTIONAMENTOS
DESCREVER	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sensação de vocês ao ler o texto? • Quem é o autor do texto? • Com que objetivo ele foi produzido?
INFORMAR	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a relação de vocês com o conteúdo abordado? • É correto definir brincadeira relacionando-a ao critério satisfação? Por quê? • Como se dá a realização dos desejos da criança na primeira infância? • O que é a brincadeira? • Por que a criança brinca? • O que distingue, essencialmente, a brincadeira de outros tipos de atividade? • Qual o critério que distingue o brincar de outras atividades da criança? • Como a abordagem intelectualista entende a brincadeira? • A brincadeira é simbólica ou imaginária? • Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória. Você concorda com essa frase? • Existe brincadeira sem regra? Por quê? • Como é demarcada a evolução da brincadeira infantil? • Qual a especificidade das regras da brincadeira? • Qual o papel da brincadeira e sua influência no desenvolvimento? • Na brincadeira, tudo pode transformar-se em tudo?
CONFRONTAR	<ul style="list-style-type: none"> • De que maneira a leitura contribuiu para a formação de vocês? • Na sessão passada Boneca afirmou que a ação da criança partia literalmente do objeto. E hoje, vocês concordam integralmente com essa afirmação? • O que é possível ser utilizado para embasar as nossas ações? • O brincar que vocês promovem com as crianças é atividade? Por quê? • Que espaço o brincar ocupa no planejamento da aula? • Qual a relação entre o brincar que vocês desenvolvem com as crianças e a formação que vocês vivenciaram? • O que você pensa sobre o brincar hoje é o mesmo que você pensava antes da realização desta sessão?
RECONSTRUIR	<ul style="list-style-type: none"> • O que você almeja para o seu futuro profissional? • Como pretende efetivar em sala de aula o conteúdo trabalhado nessas sessões reflexivas?

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos da pesquisa.

Quadro 16: Etapas das ações reflexivas na observação colaborativa

AÇÕES	QUESTIONAMENTOS
DESCREVER	<ul style="list-style-type: none"> • Quem são e quantas são as crianças? • Em que contextos estão inseridas? • Qual a faixa etária das crianças? Em que período elas estão? • Fale sobre a sua turma. • Qual o assunto trabalhado na aula? • O que motivou a escolha desse assunto? • Por que considera esse assunto importante para a formação das crianças? • Por que foram escolhidos esses objetivos para a aula? • Como foi a acolhida às crianças? • Como a turma foi organizada? • Qual o porquê dessa organização? Como foi a participação das crianças? • Que tarefas foram realizadas como suporte para a compreensão do assunto estudado? • Como você avalia a participação das crianças nas tarefas desenvolvidas? • Houve interação na aula? Qual a qualidade dessa interação? • Como foi o encerramento da sua aula?
INFORMAR	<ul style="list-style-type: none"> • Como você se sentiu ao tornar público o seu trabalho? • Qual foi o foco principal do assunto trabalhado? • Procure exemplificar situações da aula que você considera que contribuíram para que você atingisse os objetivos propostos? • Quais os tipos de conhecimentos trabalhados? • Por que fez essa opção? • Houve dificuldades para que as crianças participassem do que foi proposto por você? A que atribui essa dificuldade? • Que relação você fez entre o assunto trabalhado, as tarefas desenvolvidas e os objetivos almejados? • Que relação você faz entre atividade e o seu fazer cotidiano em sala de aula? • O assunto foi trabalhado na perspectiva da transmissão, produção ou coprodução dos conhecimentos? Por quê? Exemplifique situações da aula que justifiquem sua resposta. • Qual o seu papel na aula ministrada? • Que papel as crianças desempenharam no decorrer das tarefas? • O brincar foi contemplado no planejamento e execução da sua aula? Em que perspectiva? Exemplifique situações que justifiquem sua resposta. • Houve intervenções da sua parte? Qual o objetivo delas? • Como o brincar nesta aula atuou para o desenvolvimento da criança? • Qual o significado que a atividade de ensinar tem para você? • Qual a relação que tem a aula realizada hoje com as formações das quais você já participou?

CONFRONTAR	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as vantagens e desvantagens desta aula? • Que consequências tem a escolha do tipo de conhecimento trabalhado para a formação das crianças? • A aula que você ministrou está relacionada a que concepção de ensino? Por que você considera isso? • Que tipo de homem e de sociedade a sua forma de ensinar ajuda a produzir? Exemplifique situações da aula que contribuem para essa formação. • Sua forma de ensinar serve a que interesses? Por que considera dessa forma? • Que situações e/ou eventos marcaram a produção do seu perfil profissional? • Como você chegou a esse modo de ensinar? Você poderia dar exemplos práticos relacionados à sua resposta? • O conhecimento tratado nesta aula influencia no processo de transformação da realidade da criança? Por que considera dessa forma? Poderia exemplificar com situações trabalhadas nessa aula ou em outras aulas? • O que você acha que limita as suas práticas? Que necessidades apontaria como possibilidade para atender a esses limites? • Quais fundamentos teóricos utiliza para sanar essas dificuldades? • Qual o papel social de suas ações? Exemplifique situações de ensino trabalhadas na aula ou em outras aulas em que esse papel seja realçado. • Que teorias e conceitos serviram de suporte para a produção de sua prática? Por que considera isto? • Que relação você estabelece entre esses conceitos e a sua formação profissional? • Como você trabalhou os processos psíquicos/cognitivos/afetivos das crianças? Usou qual ferramenta? Por quê? • Como sua forma de agir demonstra relações de poder e de submissão? Exemplifique com situações de ensino da aula ou em outras situações. • Você colaborou com as crianças nessa aula? Como foi isso?
RECONSTRUIR	<ul style="list-style-type: none"> • O que você mudaria na sua aula? • Que outras possibilidades você geraria para repetir sobre o que foi feito durante a aula? • O que você acha que precisa melhorar no seu desenvolvimento profissional e ampliar o papel social das suas ações? • O que você pode fazer para atingir essa melhoria? • Que relação você faz entre o seu trabalho hoje e o realizado no início de sua carreira? • Quais elementos você trabalharia no sentido de modificar significativamente seu contexto de atuação? • Qual a relação entre a sua ação de ensinar hoje e a realizada antes das sessões reflexivas? • Após realizarmos essas reflexões você continua com os conceitos de atividade e de brincar que foram evidenciados no início do estudo ou faz uma ressignificação dos mesmos? • O que você faria de diferente para que a colaboração faça parte do seu fazer cotidiano?

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos da pesquisa.

ANEXOS

Anexo A: Autorização da instituição pesquisada

Ofício nº _____/2010/GAB/SEMEC

Teresina, 01 de outubro de 2010

Prezada Senhora.

Em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do Ofício nº 92/2010-PPGEEd, de 20/09/2010, estamos autorizando a realização da pesquisa “A Formação Contínua e a Construção dos Sentidos do Brincar na Atividade de Ensinar na Educação Infantil”, nos Centros Municipais de Educação abaixo discriminados:

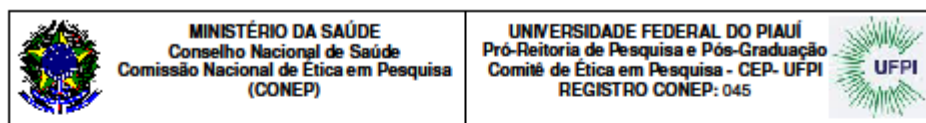
- Nossa Senhora da Paz;
- Tia Kininha;
- Tia Eutália;
- Mariana da Silva Santos;
- Gilberto Ribeiro.

Atenciosamente,

José Ribamar Tôrres Rodrigues
Secretário – SEMEC

Ilma. Sr^a
Prof^a Dr^a Maria do Amparo Borges Ferro
Coordenadora do PPGEEd
Universidade Federal do Piauí
NESTA

Anexo B: Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI



CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: A formação contínua e a construção do brincar na atividade de ensinar na Educação infantil

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0333.0.045.000-10

Pesquisador Responsável: Ivana Maria de Melo Ibiapina

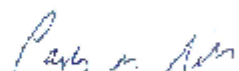
Este projeto foi **APROVADO** em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Janeiro/2012 Relatório final

Os membros do CEP-UFPI não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA APROVAÇÃO: 21/12/2010

Teresina, 21 de Dezembro de 2010.


 Prof. Dr. Carlos Ernando da Silva
 Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI
 COORDENADOR