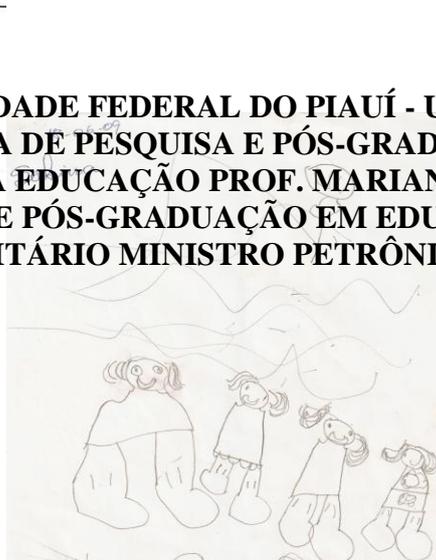
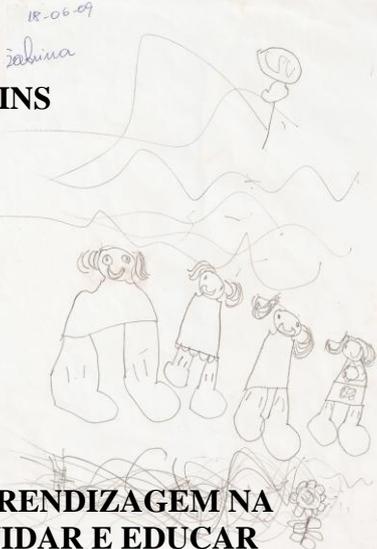
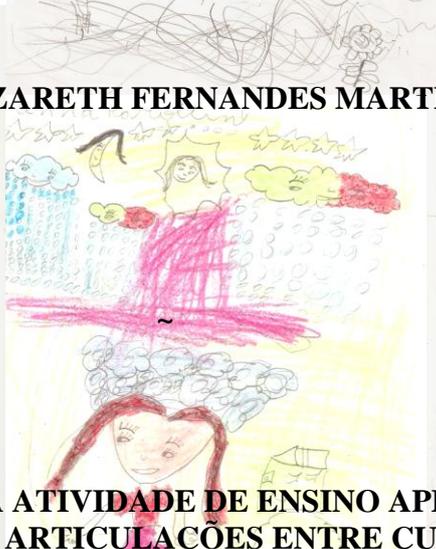
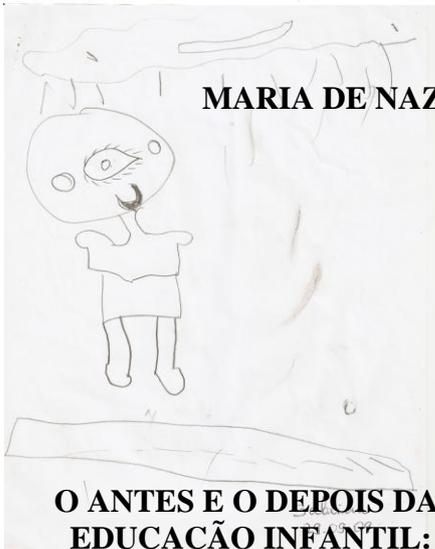


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA**



MARIA DE NAZARETH FERNANDES MARTINS



**O ANTES E O DEPOIS DA ATIVIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES ENTRE CUIDAR E EDUCAR**



TERESINA-PI
2015

MARIA DE NAZARETH FERNANDES MARTINS

**O ANTES E O DEPOIS DA ATIVIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES ENTRE CUIDAR E EDUCAR**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Vilani Cosme de Carvalho

TERESINA-PI
2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

M386a Martins, Maria de Nazareth Fernandes

O Antes e o depois da atividade de ensino aprendizagem na educação infantil: articulações entre cuidar e educar / Maria de Nazareth Fernandes Martins. – 2015.
157 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2015.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho.

1. Educação Infantil. 2. Psicologia Sócio-Histórica.
3. Ensino-Aprendizagem. I. Título.

CDD: 372

MARIA DE NAZARETH FERNANDES MARTINS

**O ANTES E O DEPOIS DA ATIVIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES ENTRE CUIDAR E EDUCAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Vilani Cosme de Carvalho

Teresina-PI, 25/02/2015

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Maria Vilani Cosme de Carvalho (UFPI/PPGE^d)
Orientadora

Prof^ª Dr^ª Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI/PPGE^d)
Examinadora Interna

Prof^ª Dr^ª Silvia Maria Costa Barbosa (UERN)
Examinadora Externa

Prof^ª Dr^ª Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (UFPI/PPGE^d)
Examinadora Interna - suplente

Prof^ª Dr^ª Raquel Antonio Alfredo (PUC-SP)
Examinadora Externa – suplente

Aos profissionais da Educação Infantil: professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola, que desejam e buscam atender nossas crianças considerando suas singularidades. Desejo que este trabalho seja uma fonte de informação capaz de fazê-los refletir sobre suas conquistas e desafios e capaz de gerar novas necessidades em suas vidas.

AGRADECIMENTOS

Como traduzir em palavras sentimentos tão difíceis de ser comunicados? Como expressar alegrias, tristezas, medo, satisfação e entusiasmo? Vou tentar, mas, caso não consiga, vou fazer como Vigotski, que usou a arte para estudar e compreender o psiquismo humano. No nosso caso, será como forma de expressar e comunicar o que representaram as significações produzidas na minha formação, nos meus modos de ser a professora e pesquisadora Nazareth.

Início esse texto pelo reconhecimento das pessoas que fazem parte da minha vida familiar, profissional, de amigos e colegas que foram oportunizando valiosas aprendizagens sobre ser professora/pesquisadora. É isso que devemos nos tornar quando concluimos o curso de mestrado.

Gostaria de começar agradecendo a minha orientadora, Prof^a Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho, que numa relação de respeito, de confiança, e de vivências me ensinou o que é ser aluna de pós-graduação e como realizar pesquisa tendo a Psicologia Sócio-Histórica como base teórica. Vilani, obrigada pela confiança que sempre teve nas minhas produções, isso foi uma demonstração de que somos capazes de produzir conhecimento.

A todos que fazem o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Sócio-Histórica na Educação – NEPSH: Vilani, Ivana, Isana, Eliana, Carla, Cristiane, Ana Gabriela, Lucélia, Chiquinho, Elizangela, Bruna, Lucélia. Nossos encontros são sempre recheados de discussões sobre a Psicologia Sócio-Histórica. Saibam que para mim é um orgulho fazer parte deste núcleo e tê-los como meus parceiros na formação de professores, na pesquisa, na produção de mediações possíveis de me aproximar das contribuições de Vigotski e seus colaboradores sobre a produção do psiquismo humano.

Aos meus professores do Mestrado: Luís Carlos, Antônio de Pádua, Carmem Lúcia, Bárbara, Glória Lima, Antônia Edna, Ivana, Vilani, pelos maravilhosos momentos de estudo, de dúvidas, de questionamentos e, portanto, de produção de conhecimento. Como não mencionar as aulas do prof. Pádua, sempre oportunizando leituras capazes de nos situar como profissionais da educação. Gostava de ressaltar em suas aulas, ao ouvir atentamente nossas inferências, que sempre falamos de um lugar, nosso discurso parte de um lugar, que lugar é esse? A história deve ser estudada e interpretada considerando as condições sociais, políticas e culturais de uma época.

Quero falar dos conflitos provocados pela prof. Carmem, nas aulas de Filosofia da Educação, sobre as bases epistemológicas de nossa pesquisa. E do diferencial de sua disciplina para nós ao utilizar as ferramentas tecnológicas a nossa disposição para compartilhar conhecimentos, expressar nosso pensamento. De igual relevância foram as desafiadoras aulas das professoras Glória Lima e Bárbara, na disciplina Formação de Professores. Professoras, suas aulas nos mostraram as condições para ser um (a) mestrando (a) em educação da UFPI. É necessário muito estudo, compromisso, definição de prioridades e organização do tempo. Obrigada pelas aprendizagens produzidas.

Como não mencionar as deliciosas aulas das professoras Antonia Edna e Bárbara. Foram muito especiais nossas discussões, as aprendizagens sobre os caminhos da pesquisa utilizando a narrativa. A primeira parte que produzi da minha dissertação foi iniciada na disciplina Pesquisa Narrativa. Obrigada!

Porém, quem nos sacudiu, nos provocou e nos possibilitou ser dedicadas ao estudo da Psicologia Sócio-Histórica foram as professoras Ivana e Vilani. A primeira pode ser representada como um rio de corredeiras fortes, a outra, as águas serenas de um lago. A cada aula ficávamos atentas e estudávamos muito para poder enfrentar as corredeiras fortes do rio e as águas serenas do lago. Não sabíamos o que encontraríamos nas corredeiras e tão pouco no lago. Isso me fez, ao concluir a disciplina Abordagem Sócio-Histórica, afirmar estar em condições de enfrentar as situações que se apresentariam para mim nesse mestrado. Como ressalta Vigotski “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, vocês produziram esse ensino. Obrigada!

As minhas colegas e amigas da 22ª turma de Mestrado em Educação da UFPI: Antônia Flávia, Adriana Monteiro, Adriana Sousa, Adriana Ferreira, Ana Maria, Ana Paula, Francisco, Chiquinho, Noraneide, Solange, Socorro Brito, Lili, Lucélia, Raimundinha e Rosimar pelos maravilhosos momentos de discussão em sala de aula, pelos encontros alegres na hora do lanche, por tê-los como parceiros na jornada do Mestrado em Educação na UFPI. Por cada um de vocês tenho um carinho especial.

Mas, a parceira nos momentos alegres e tristes, nas conquistas e desafios foi a Lú. Ficamos muito próximas no mestrado a ponto de qualificar, cada uma o seu projeto, no mesmo dia. E, nossa defesa só não ocorreu no mesmo dia porque isso impossibilitaria uma estar presente na defesa da outra. Lú, você foi para mim a categoria mediação.

Quero agradecer especialmente a professora Drª Glória Lima e a profª Drª Hilda Maria Bandeira pelas valiosas contribuições na qualificação deste trabalho. Apreendi muito e mais

um passo importantíssimo foi dado para chegar ao final deste trabalho que também é de vocês.

As minhas duas mães, Mãe Moça e Mãe Joaquina, pelos ensinamentos do modo como vencer os obstáculos e desafios que encontramos em nossas vidas com honestidade, serenidade, muito respeito e humildade. Aos meus queridos, Pai Salu e Pai Adilo, que se estivessem entre nós, poderiam expressar a felicidade por esta conquista. Pai Salu, meu avô materno e pai que me criou, teria perguntado: “Você deu a lição? Vai passar de ano?”. Essa era a sua maneira carinhosa de acompanhar e incentivar os meus estudos.

Aos meus irmãos e irmãs Pedro, Paulo, Ribamar, Edimar, Luís, Arimateia, Assis, Jesus, Edna, Edinir, Edilene, Edjane, Elizangela por me fazerem sentir amada, querida e saber que sempre tenho com quem contar nas horas de tristeza e de alegria. Depois de agradecer aos irmãos, agradeço também às irmãs/professoras: Edna, Edinir, Edilene, Edjane e Elizangela, que com compromisso e responsabilidade me ensinam o verdadeiro significado, isto é, o sentido, de ser irmã e professora.

Às minhas sobrinhas e sobrinhos, pelo respeito que sempre tiveram pela Nazareth tia, profissional e mãe. Obrigada a todos, pois não tenho como nomear cada um neste momento, só agradecer. Aos meus cunhados e cunhadas, por quem tenho muito respeito, obrigada! Sei que estão orgulhosos por essa conquista.

Aos meus filhos Antônio Rubens, José Eduardo e Naísa Cristina, que fazem a minha vida ter uma razão especial de existir e fazem com que os meus sucessos e as minhas vitórias sejam deles também. Amo demais! A você, Antônio José Vieira Chaves, que sempre acreditou em mim e incentivou os meus estudos, desde o dia quando quis deixar de estudar, na época do casamento, lembra? Obrigada por acreditar que poderia continuar e me ajudar a criar condições para seguir os meus estudos.

Quero finalizar esse texto, agradecendo à Secretaria Municipal de Educação de Caxias/MA – SEMEDUC,, pelo apoio e incentivo às minhas ações como coordenadora e a meus estudos de formação profissional. Ao Centro de Educação Infantil Volta Redonda, espaço de pesquisa, a quem agradeço imensamente. Sem vocês não teria hoje o produto de leituras, estudos e aprendizagens que é esta dissertação. Obrigada à diretora Delfina e à Professora Margarida. Agradeço também a todas as professoras, coordenadoras e diretoras da Rede Pública Municipal de Caxias/MA, que compartilharam comigo bons e instigantes encontros formativos.

Vigotski afirma que a palavra representa apenas uma gota d’água do oceano dos nossos pensamentos. Considerando esta sua premissa, estas palavras não dão conta de mostrar

os meus sentimentos. Por isso recorro à arte, a poesia de Drummond para finalizar meus agradecimentos e externar o que sinto neste momento! *“A cada dia que vivo mais me convenço de que o desperdício da vida está no amor que não damos, nas forças que não usamos, na prudência egoísta que nada arrisca, e que, esquivando-se do sofrimento, perdemos também a felicidade”*.

No curso de mestrado em educação fiz tudo sem desperdiçar as coisas boas e enfrentar as situações difíceis da vida. Com todas as minhas forças, me arrisquei, sofri e por tudo isso hoje estou muito feliz.

Obrigada!

RESUMO

Ensinar é uma atividade que identifica a profissão de professor em todos os níveis e modalidades de ensino, embora cada um tenha sua especificidade. Na Educação Infantil a especificidade da atividade de ensino aprendizagem está na articulação dialética do educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos, período de pleno desenvolvimento e aprendizado sobre a cultura humana. Partindo da ideia de que nem todos os professores entendem dessa forma, o que é específico da Educação Infantil, o estudo questiona: de que forma a professora da Educação Infantil relaciona os significados e os sentidos constituídos na atividade de ensino aprendizagem com o desenvolvimento e aprendizagem da criança? O objetivo geral desse estudo consiste em compreender os significados e os sentidos constituídos por uma professora da Educação Infantil acerca da atividade de ensino aprendizagem e as relações com o desenvolvimento e aprendizagem da criança. E objetivos específicos: Identificar os motivos que orientam a escolha para ser professora da Educação Infantil; Conhecer as necessidades formativas geradas para desenvolver a atividade de ensino aprendizagem; Analisar as ações desenvolvidas para realizar a atividade de ensino aprendizagem visando ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Para fundamentar teoricamente o estudo, a opção foi pela Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e seus colaboradores, tendo em vista que esta Psicologia converge com o objeto de estudo ao considerar o homem concreto e as transformações que ocorreram no processo de formar-se um ser social e histórico. Os teóricos que fundamentam este trabalho são os referentes à Psicologia Sócio-Histórica: Vigotski (1988, 1996, 1998, 2003, 2009), Leontiev (1978, 1988) e pesquisadores da infância e da Educação Infantil como Kuhlmann Jr. (2010), Kramer (2003), Oliveira (2007) e Faria (2002). Na metodologia, a abordagem qualitativa foi a opção juntamente com o uso de entrevista narrativa na produção de dados e dos Núcleos de Significação, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2013), como procedimento analítico. Os resultados evidenciam que a atividade de ensino aprendizagem da professora de Educação Infantil se constitui nas relações entre os contextos formativos, as situações vividas em sala de aula e as aprendizagens produzidas pelas crianças. Esses resultados são apresentados em três núcleos de significação, a saber: o ingresso na docência e o processo de identificação com a atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil; a formação mediando a constituição dos modos de ser professora da Educação Infantil e o movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil. Esses núcleos de significação revelaram as mediações que possibilitaram o movimento de constituição da atividade de ensino aprendizagem da professora Margarida de um cuidar e educar de forma desarticulada para um cuidar e educar articulados. Esse processo ocorreu mediado pela formação inicial e contínua e pelas vivências na docência da Educação Infantil. As zonas de sentidos constituídas pela professora Margarida sobre a atividade de ensino aprendizagem devem ser transformadas acompanhando as transformações sociais representadas pelas necessidades das crianças de se apropriarem da cultura humana.

Palavras-Chave: Psicologia Sócio-Histórica. Significados e Sentidos. Educação Infantil. Atividade de Ensino Aprendizagem.

ABSTRACT

Teaching is an activity that identifies the teaching profession at all levels and types of education, though each has its specificity. In kindergarten the specificity of teaching and learning activity is in the dialectic articulation of educating and caring for children 0-5 years, the period of full development and learning about human culture. Starting from the idea that not all teachers understand that way, which is specific to early childhood education, the study questions: how the teacher from kindergarten lists the meanings and senses incorporated in teaching and learning activities with the development and learning the child? The general objective of this study is to understand the meanings and senses made of a teacher of early childhood education on the teaching and learning activity and relations with the child's development and learning. And specific objectives: Identify the reasons underlying the choice to be a teacher of early childhood education; Meet the training needs generated to develop the teaching and learning activity; Analyze the actions taken to carry out the teaching and learning activity for the development and the child's learning. To theoretically support the study, the option was for Socio-Historical Psychology Vygotsky and his collaborators, considering that this Psychology converges with the object of study to consider the concrete man and the changes that occurred in the process of forming up a being social and historical. The theoretical underpinning this work are concerned with the Socio-Historical Psychology: Vygotsky (1988, 1996, 1998, 2003, 2009), Leontiev (1978, 1988) and researchers of childhood and early childhood education as Kuhlmann Jr. (2010), Kramer (2003), Oliveira (2007) and Faria (2002). In the methodology, the qualitative approach was the option with the use of narrative interview to collect data and Meaning cores, as proposed by Aguiar and Ozella (2013), as an analytical procedure. The results show that the educational activity learning from kindergarten teacher is constituted in relations between the training contexts, situations experienced in class and learning produced by children. These results are presented in three meaning core, namely: entry into the teaching and the process of identification with the teaching and learning activity in kindergarten; training mediating the constitution of the ways a teacher of early childhood education and the movement of transformation of teaching and learning activities in the teaching profession of early childhood education. These meaning cores revealed the mediations that enabled the creation of motion of teaching learning activity Margaret professor of care and education in a disjointed manner for caring for and educating pleadings. This process was mediated by initial and continuing training and the experiences in the teaching of early childhood education. Areas of directions made by Margaret teacher about learning educational activity must be transformed following social transformations represented the needs of children to appropriate human culture.

Keywords: Socio-Historical Psychology. Meanings and senses. Childhood Education. Learning Education Activity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Estrutura Da Teoria Da Atividade De Leontiev	59
Quadro 02 - Pré-Indicadores	76
Quadro 03 - Indicadores	82
Quadro 04 - O ingresso na docência e o processo de identificação com a atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil.....	83
Quadro 05 - A Formação mediando a constituição dos modos de ser professora da Educação Infantil.....	86
Quadro 06 - O movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil.....	89
Quadro 07 - indicadores e núcleos de significação	95

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
NEPSH	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Sócio-Histórica
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil
INFOC	Grupo de Pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PSH	Psicologia Sócio-Histórica
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEMEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Caxias
UEMANET	Núcleo de Tecnologias para a Educação
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	NOTAS INTRODUTÓRIAS: O COMEÇO DO FIM E O FIM DO COMEÇO	17
2	EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ENTRE NECESSIDADES E LEGALIDADES.....	25
2.1	Educação e educação escolar: uma produção social e histórica.....	27
2.2	Um olhar sobre as propostas educacionais e legais da Educação Infantil.....	29
2.3	Educação Infantil: uma proposta para a primeira infância.....	35
3	PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: POSSIBILIDADES NO ESTUDO DA DIMENSÃO SUBJETIVA DO SER HUMANO	45
3.1	A Psicologia Sócio-Histórica a partir das produções de Vigotski.....	46
3.2	As categorias da Psicologia Sócio-Histórica: historicidade, mediação, pensamento e palavra, significados e sentidos	49
3.3	A categoria atividade em Leontiev	58
4	OS CAMINHOS DA PESQUISA: TRILHAS METODOLÓGICAS	64
4.1	A abordagem qualitativa na produção de conhecimento.....	65
4.2	As narrativas e a entrevista narrativa na produção de dados.....	66
4.3	Nos bastidores da pesquisa: a escola de educação Infantil e a professora colaboradora ..	69
4.4	Traçando os caminhos da pesquisa: a produção dos dados.....	71
4.5	Analisando e interpretando os dados: os Núcleos de Significação	72
5	DA ANÁLISE AOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	75
6	NARRANDO E INTERPRETANDO “CERTAS PALAVRAS” PARA PRODUZIR CONHECIMENTOS: (RE) DESENHANDO A ATIVIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	98
6.1	O ingresso na docência e o processo de identificação com a atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil.....	99
6.2	A formação mediando à constituição dos modos de ser professora da Educação Infantil	107
6.3	O movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil.....	119

6.4 O movimento internúcleos revelando as transformações nos modos de ser da professora Margarida	140
7 NOTAS FINAIS: O FIM DO COMEÇO E O COMEÇO DO FIM.....	146
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	157

SEÇÃO 1

NOTAS INTRODUTÓRIAS: O COMEÇO DO FIM E O FIM DO COMEÇO

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS: O COMEÇO DO FIM E O FIM DO COMEÇO

*Cresci brincando no chão, entre formigas.
De uma infância livre e sem comparamentos.
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.
Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão:
de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças,
de um pássaro e sua árvore.*

Manoel de Barros

É com a compreensão de que a infância é livre na perspectiva de vivê-la em todas as suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, e que deve ser pensada a partir do ser criança que iniciamos pontuando como o estudo sobre este período do desenvolvimento humano e os avanços científicos têm proporcionado mudanças na forma de atendimento disponibilizado às crianças de 0 a 5 anos nas escolas de Educação Infantil.

As discussões sobre a infância são amplas e envolvem diversos setores da sociedade. São publicações, projetos de extensão e de pesquisa desenvolvidos, movimentos sociais de organizações não governamentais que se dedicam a estudar e a lutar pela causa da infância brasileira. Podemos considerar em proporção menor as pesquisas que têm como foco o professor de Educação Infantil. Fato comprovado na história recente do curso de Pedagogia habilitar para esta etapa de ensino; na institucionalização da Educação Infantil; e como define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010), na obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro anos de idade.

Estudar o profissional responsável pela educação de crianças de 0 a 5 anos se constitui terreno fértil para discutir e acompanhar as pesquisas sobre infância, com seus direitos como categoria social e histórica, notadamente as mudanças quanto à oferta da Educação Infantil e as exigências em relação à atividade de ensino aprendizagem da professora com crianças nesta faixa etária.

Nesse período do desenvolvimento, a criança se encontra em um estágio importante de sua vida quanto à constituição de sua personalidade e, portanto, do modo de pensar, sentir e agir no mundo. Por conta das singularidades da criança, a Educação Infantil e, em especial, o professor que nela atua têm sido alvo de estudos e pesquisas na pretensão de conhecer as necessidades formativas desse profissional.

Em pesquisa realizada no banco de dissertações e de teses da Pontifícia Universidade Católica – PUC/Rio e da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, considerando os trabalhos dos últimos cinco anos, constatamos que as pesquisas sobre a Educação Infantil

apresentam diferentes objetos de estudo e têm a finalidade de evidenciar o caráter específico do trabalho com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e a necessidade de termos profissionais com formação superior para exercer a docência.

A escolha por essas instituições deve ter como critério os relevantes trabalhos e pesquisas realizados na área da Educação Infantil por meio dos núcleos de estudos e grupos de pesquisas da PUC/Rio, coordenados por Kramer (2013); as pesquisas realizadas por Pasqualini (2013) no núcleo de estudo da UFES e das parcerias realizada com os Grupos de Pesquisa em Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar da UFES e o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR. Outro critério utilizado por nós para definir pesquisa sobre os trabalhos desenvolvidos nessa área foi baseado epistemologicamente no materialismo histórico dialético e nos estudos da teoria vigotskiana, visto que essa base é também os pressupostos teóricos metodológicos da nossa pesquisa.

Desse modo, ao nos reportar ao cenário da Educação Infantil no Brasil, fazemos menção às pesquisas desenvolvidas por Kramer (2003, 2005 e 2013), Pasqualini (2010) e Corsino (2009).

Kramer (2003, 2005, 2013) é uma das estudiosas da Educação Infantil no Brasil e tem focado suas pesquisas nas formas de atendimento às crianças e à formação dos profissionais que atuam nessa etapa do ensino. Os resultados das suas pesquisas têm apontado para o caráter pedagógico da Educação Infantil e as especificidades da educação e cuidado da criança nesse período de desenvolvimento e aprendizagem.

A pesquisa de Pasqualini (2010) sistematiza princípios para organização do ensino na Educação Infantil, focando, assim como a nossa pesquisa, o professor e sua atividade de ensino aprendizagem. Mas, ao tempo em que a nossa pesquisa objetiva delinear os princípios de organização do trabalho na Educação Infantil e definir um perfil ideal de professora, a nossa objetiva compreender as significações produzidas pela professora sobre sua atividade profissional e as relações com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Corsino (2009), em sua pesquisa sobre infância e Educação Infantil, sistematiza argumentos para explicar que a institucionalização da infância no Brasil ocorre em meio a um processo de lutas e conquistas dessa etapa de ensino. Para a autora, as formas de viver da criança, sua cultura e sua vida em meio às tecnologias da informação e comunicação vão se modificando. Por isso, são reinventados modos de vida, ao lado de diferentes estruturas familiares, num movimento de idas e vindas em que convivem novas e antigas práticas nas instituições que atendem a crianças de zero a cinco anos. A autora também desenvolve pesquisas sobre linguagem e literatura infantil. Os aspectos destacados pela autora estão

contemplados também em nossa pesquisa. Porém, avançamos porque visamos compreender a dimensão subjetiva da atividade de ensino aprendizagem e suas relações com o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Em síntese, os estudos dessas três pesquisadoras, embora tratem da Educação Infantil e estejam ancorados na teoria vigotskiana, distancia-se do nosso por estudarem não só oferta e forma de organização do ensino na Educação Infantil para demarcar princípios sobre essa organização, como o processo de institucionalização da educação infantil, mas, sobretudo, por termos como objeto de estudo as significações da atividade de ensino aprendizagem da professora de educação infantil.

Ao (re) visitar o campo das pesquisas sobre Educação Infantil, que tomam como fundamento teórico a Psicologia Sócio-Histórica, tivemos dois propósitos. O primeiro foi definir e delimitar a atividade de ensino aprendizagem como objeto a ser estudado sob a ótica da Psicologia Sócio-Histórica, especialmente os estudos de Vigotski (2009) sobre o processo de produção de significados e sentidos pelo sujeito. O segundo propósito foi justificar que estudar o professor e seu trabalho à luz desta abordagem teórica implica apreender as significações, em nosso caso, as significações da atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil.

Convém pontuar que o interesse por este objeto de estudo foi se constituindo em nossa profissão como professora da Educação Básica e Ensino Superior e na função de formadora de profissionais da Educação Infantil. A fonte das motivações para desenvolver uma pesquisa sobre ser professora de Educação Infantil, tendo como objeto de estudo a constituição dos significados e dos sentidos da atividade de ensino aprendizagem, está nos dilemas e reflexões do processo de aprender a ser professora, aliados às vivências como formadora de professores da Educação Infantil.

A relação com o tema se apresenta de maneira específica na nossa experiência profissional. Específica porque, como professora com mais de 15 anos de docência, nos questionamos sobre as exigências impostas pelo Governo e pela escola, sempre relacionadas às necessidades das crianças de nossas turmas e as nossas necessidades de professora. Conforme Garcia (1999), na docência nos encontrávamos em um processo de busca para dirimir dúvidas e incertezas, seja por meio da autoformação, seja da heteroformação. Na função de formadora de professores, buscávamos incessantemente compreender as professoras da Educação Infantil e as diferentes formas como se apropriavam das situações vividas profissionalmente.

O interesse em estudar esta etapa de ensino tendo como sujeito as professoras ganhou força ao mesmo tempo em que as relações estabelecidas, no decorrer de sete anos de atuação como formadora se mostravam produtivas nessa caminhada. Outro aspecto singular que deixa claro esse nosso interesse é o fato de termos feito parte da equipe da Coordenação da Educação Infantil do município de Caxias/MA, no período de 2005 a 2012, tendo como atribuição principal trabalhar a formação de profissionais da Educação Infantil. A cada descoberta feita no compartilhamento de experiências com as professoras e a cada conhecimento produzido com os estudos realizados, chegávamos à constatação que este era o campo de atuação profissional que precisávamos estudar; que precisávamos compreender mais largamente na condição de professora e formadora e, assim, contribuir com a educação do Município.

Consideramos que na Educação Infantil existem muitas discussões e muitas reivindicações da sociedade civil quanto a oferta e a forma de organização do ensino. E que havia espaço para realização dessa pesquisa. O contexto possibilitava realizar muitos estudos, dentre estes, os direcionados à atividade de ensino aprendizagem das professoras. Nos relatos das professoras, socializados nos encontros formativos ocorridos entre 2007 e 2011, eram evidentes os sentimentos de alegria por ter um espaço para expor problemas, dificuldades, carências e também compartilhar as atividades realizadas com as crianças. Com frequência ouvíamos, no início do processo formativo, desabaços das professoras que relatavam ter vergonha de dizer que trabalhavam na Educação Infantil por serem comparadas aos profissionais sem formação, que não precisavam planejar nem estudar, mas apenas cuidar e gostar de crianças. Contudo, depois de muitas aprendizagens, as professoras haviam produzido um sentimento de alegria e de orgulho por fazer parte de período tão importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Em face dos resultados das pesquisas já desenvolvidas e do que vivenciamos como profissional da Educação Infantil, seja como professora da Educação Básica, seja como formadora de professores, seja como colaboradora no trabalho de coordenação da Educação Infantil, nossa pesquisa visa responder a questão: de que forma a professora da Educação Infantil relaciona os significados e os sentidos constituídos na atividade de ensino aprendizagem com o desenvolvimento e aprendizagem da criança? Para buscar nos ancoramos na Psicologia Sócio-Histórica, que se constitui em uma teoria com pressupostos e categorias que possibilitam apreender as zonas de sentido constituídas pela professora sobre sua atividade de ensino aprendizagem e, assim, conhecer seu pensar, sentir e agir.

É com base na apropriação de conhecimentos, ora sendo professora, ora sendo formadora de professores e ora aprendendo a ser pesquisadora que definimos como objetivo geral da nossa pesquisa: compreender os significados e os sentidos constituídos por uma professora da Educação Infantil acerca da atividade de ensino aprendizagem e as relações com o desenvolvimento e aprendizagem da criança. E objetivos específicos: Identificar os motivos que orientam a escolha para ser professora da Educação Infantil; Conhecer as necessidades formativas geradas para desenvolver a atividade de ensino aprendizagem; Analisar as ações desenvolvidas para realizar a atividade de ensino aprendizagem visando ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Para darmos conta do planejamento e desenvolvimento dessa pesquisa, consideramos três aspectos fundamentais. Primeiro, as mudanças e as contradições presentes no contexto da Educação Infantil e, ainda, as exigências de ser professora desta etapa de ensino, como: a Educação Infantil passar a ser considerada primeira etapa da Educação Básica; a determinação da Educação Infantil ser gerida pela Secretaria de Educação, uma vez que antes era pela Secretaria de Assistência Social; e a exigência da formação dos professores da Educação Infantil ser de nível superior, que no município de Caxias/MA está inserida em formação continuada.

Segundo, para orientar nosso pensar, sentir e agir em relação à pesquisa, recorreremos às categorias da Psicologia Sócio-Histórica - PSH, especialmente atividade, historicidade, mediação, pensamento e palavra, significados e sentidos. Recorreremos à categoria atividade porque, segundo Leontiev (1978), a primeira condição de toda atividade é uma necessidade. E o motivo não é sentimento de uma necessidade, mas aquilo em que o atendimento à necessidade se concretiza. Atividade porque é na ação que o ser humano se forma e se transforma. É no exercício de sua atividade de ensino aprendizagem que o professor gera processos de transformação e constitui significados e sentidos desta atividade. Especificamos atividade da professora como de ensino aprendizagem para enfatizar o essencial desta profissão que é ensinar a cultura humana, e que o ensinar não pode ser dissociado do aprender. E desta forma nos reportaremos em toda a dissertação à atividade de ensino aprendizagem.

As categorias significado e sentido são usadas em nossa pesquisa porque entendemos com Vigotski (2009), que o tecido da consciência humana está estruturado pelos significados. E os sentidos são produzidos pelos fatos psicológicos vividos pelo sujeito e fazem parte da consciência. Então, essas categorias nos permitiram conhecer a dimensão subjetiva da atividade de ensino aprendizagem da professora e as relações com o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Para planejar e desenvolver a pesquisa, o terceiro aspecto que consideramos fundamental e que convém ser ressaltado é a escolha pela pesquisa qualitativa e os procedimentos metodológicos de produção e análise de dados para darmos conta de aprender a dimensão subjetiva da atividade de ensino aprendizagem da professora pesquisada. Na metodologia escolhida fizemos uso das narrativas, não como método, mas como técnica de produção dos dados. E por meio das narrativas da professora, das relações estabelecidas sobre sua atividade de ensino aprendizagem e o desenvolvimento e aprendizagem da criança, buscamos apreender essas relações, fundadas no cuidar e no educar, compreendidos por nós como um par dialético. A pretensão foi no aspecto subjetivo, nos modos de ser da professora em relação a sua atividade, as zonas de sentidos constituídas no exercício da docência. O que é definidor da abordagem escolhida, a pesquisa qualitativa.

E na compreensão das zonas de sentido constituídas pela professora utilizamos como procedimento de análise e interpretação dos dados os Núcleos de Significação elaborados por Aguiar e Ozella (2006, 2013) que, por meio do dito, das narrativas escritas ou orais buscam o não dito, o reiterativo, falas que expressam a totalidade do sujeito, a professora da Educação Infantil, para compreender as transformações e contradições do processo de constituição dos significados e sentidos da atividade de ensino aprendizagem.

Como fundamento, utilizamos a Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski (1988, 1996, 1998, 2003, 2009), Leontiev (1978, 1988) e pesquisadores da infância e Educação Infantil como Kuhlmann Jr. (2010), Kramer (2003), Oliveira (2007), Kishimoto (1996) e Faria (2002). A Psicologia Sócio-Histórica tem nos estudos de Vigotski sua tese de que o psiquismo humano é uma produção social e histórica. Como definiu Vigotski (2009), os significados se desenvolvem social e historicamente, assim, transformações dos significados nos possibilitou conhecer as zonas de sentidos da professora de Educação Infantil, considerando o processo histórico e social de transformações nesta área.

A estrutura desta dissertação conta com seis seções. A primeira refere-se a essas notas introdutórias que apresentam a relação da pesquisadora com o tema, os objetivos e a relevância da pesquisa, dando os indicativos do começo do fim e o fim do começo desta dissertação, que entende que a Infância deve ser vivida em todas as suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Na segunda seção é apresentado o movimento de constituição e organização do ensino na Educação Infantil, relacionando as necessidades sociais, econômicas e políticas que foram historicamente geradas neste percurso trilhado por esta etapa da Educação Básica. Para tanto, é feita uma discussão sobre educação e educação escolar, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2008), em seguida são abordadas

as principais conquistas legais da Educação Infantil, como a Constituição de 1988, a LDB nº 9.394/96, o ECA e as DCNEI, e as relações com a Educação Infantil na atualidade. E finalizando a seção são explicitadas as principais discussões sobre a categoria infância e como os estudos nesta área têm gerado transformações nas formas de educação direcionadas às crianças de 0 a 5 anos.

A terceira seção trata da base teórica, evidenciando as ideias centrais da Psicologia Sócio-Histórica, em especial, as categorias que orientaram a análise dos dados e a interpretação dos resultados, que são: historicidade, mediação, pensamento e palavra, significados e sentidos. A escolha destas categorias foi importante porque permitiu a produção de conhecimentos sobre as significações da professora com relação à atividade de ensino aprendizagem.

A quarta seção aborda os caminhos trilhados pela pesquisa, detalhando a abordagem qualitativa, o uso da entrevista narrativa para produção dos dados empíricos e o procedimento analítico. Desta forma, a discussão é sobre o que é fazer pesquisa qualitativa, segundo as ideias de Rey (2005), em seguida é apresentada a pesquisa narrativa e as etapas e características de uma entrevista narrativa, de acordo com Jovchelovitch (2010), nosso instrumento de produção dos dados. Nesta seção são abordados também os Núcleos de Significação como procedimento de análise e interpretação dos dados, conforme proposta por Aguiar e Ozella (2013). Na quinta seção é apresentado o plano de análise e interpretação dos dados, para deixar claro o movimento constituído na produção de cada passo seguida até a produção dos núcleos, todos os passos são apresentados acompanhados dos seus respectivos quadros que representam a produção da pesquisadora ao articular e apresentar as significações produzidas. A sexta seção trata das discussões sobre os núcleos de significação sistematizados e o diálogo realizado com os teóricos para apreender a dimensão subjetiva da atividade de ensino aprendizagem da professora Margarida.

A última seção sistematiza as considerações finais da dissertação, sinalizando o fim do começo e o começo do fim. Apresentamos os resultados da nossa pesquisa referentes aos motivos de ingresso e de identificação com a docência da Educação Infantil da professora colaboradora de nossa pesquisa; as necessidades formativas geradas no exercício da docência e o movimento de constituição da atividade de ensino aprendizagem que foi se transformando no seu percurso profissional. Por fim, sinalizamos aspectos que permitem continuar pesquisando fatos da atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil que não foram apreendidos e/ou que necessitem de aprofundamento.

Nossa compreensão é de que a atividade de ensino aprendizagem desenvolvida pela professora deve considerar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança que, de acordo com Vigotski (1988), é mediada pelas condições sociais e históricas vivenciadas pelo ser humano. É do movimento de constituição da Educação Infantil que trataremos na próxima seção.



SEÇÃO 2

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ENTRE NECESSIDADES E
LEGALIDADES**

2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ENTRE NECESSIDADES E LEGALIDADES

A Chave

*E de repente o resumo de tudo é uma chave.
A chave de uma porta que não abre para o interior desabitado no solo que inexistente, mas a chave
existe.
A porta principal, esta é que abre sem fechadura e gesto.
Abre para o imenso.
Vai-me empurrando e revelando o que não sei de mim e está nos Outros.
E aperto, aperto-a, e de apertá-la, ela se entranha em mim.
Corre nas veias.
É dentro de nós que as coisas são, ferro em brasa - o ferro de uma chave.*

Carlos Drummond de Andrade

A necessidade de pesquisar sobre a atividade de ensino aprendizagem da professora da Educação Infantil “vai me empurrando e revelando o que não sei de mim e está nos Outros”. O que não sabemos sobre os significados e sentidos constituídos sobre a atividade de ensino aprendizagem.

No desejo de estudar a Educação Infantil, que busca a porta principal, a chave para uma educação pensada e organizada para a criança como sujeito social e histórico produzimos a presente seção. Abordamos como se configurou e se configura a Educação Infantil no Brasil. Nosso objetivo é apresentar o movimento de estruturação e organização do ensino nesta primeira etapa da Educação Básica, relacionando as necessidades sociais, econômicas e políticas que foram historicamente geradas neste percurso trilhado pela Educação Infantil.

Como elemento inicial de discussão, apresentamos considerações sobre a educação e educação escolar, segundo Saviani (2008, 2013), Gallart (1999) e Lombardi (2013). Em seguida apresentamos as conquistas legais da Educação Infantil a partir da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), caracterizando a Educação Infantil que temos atualmente. Para finalizar, abordamos a educação da infância e os aspectos gerados pela categoria infância na forma de organização do ensino na Educação Infantil. As discussões sobre a infância estão referendadas nos estudos de Àries (1981), Kramer (2003), Oliveira (2007), Faria (2002) e Kuhlmann Júnior (2010). Definimos as necessidades que foram sendo geradas para a Educação Infantil do século XXI, considerando as necessidades formativas dos professores dessa etapa de ensino que devem ser conhecidas para que se produzam propostas

formativas capazes de possibilitar apropriação de conhecimento que viabilizem uma educação da primeira infância adequada ao seu período de desenvolvimento e aprendizagem.

2.1 Educação e educação escolar: uma produção social e histórica

A produção da existência humana está diretamente relacionada às condições materiais existentes. As formas de pensar, sentir e agir do ser humano considerando estas condições geram transformações na pessoa e na realidade objetiva. No processo de humanização, o ser humano foi produzindo objetos e símbolos para garantir a sobrevivência da sua espécie. Por meio das mediações o ser humano foi se relacionando com a natureza e com os outros. Desta relação criou um mundo de cultura.

É ancorada nesta concepção de ser humano definido pelo materialismo histórico dialético e fundado na pedagogia histórico-crítica que afirmamos ser a educação uma prática inerente ao processo de humanização. Desta forma, por meio do trabalho o homem foi se diferenciando dos outros animais. Este trabalho que constrói instrumentos, ideias, símbolos gera um conjunto de construções humanas. A educação é uma destas construções que, de acordo com Saviani (2008), está situada na categoria de trabalho não-material. Ao se posicionar sobre a natureza da educação, Saviani (2008, p. 13) conceitua o trabalho educativo e define seu objeto afirmando que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Para possibilitar a produção de conhecimentos, apropriação e transformação da cultura o ser humano precisa da educação. Com a evolução das formas de organização social, as relações entre os seres humanos foram se complexificando por terem as formas de trabalho se transformado. E ao se tornarem cada vez mais complexas, exigindo conhecimentos específicos para realizar a atividade humana e gerando a necessidade da criação de instituições sociais, para organização da sociedade e, dentre estas instituições, a escola, que foi criada para garantir a apropriação do saber sistematizado. As formas de organização da escola foram historicamente se transformando no atendimento às necessidades humanas.

A escola como instituição que deve exercer a função de garantir às novas gerações a produção dos saberes historicamente produzidos, possui atores sociais como professor e aluno. Nesse contexto, esperamos dos professores que possibilitem a aprendizagem dos seus alunos, em cujas relações, no decorrer da atividade de ensino aprendizagem, a escola busca alcançar seu objetivo de atender às exigências sociais, garantindo a apropriação dos conhecimentos necessários à vida em sociedade.

Gallart (1999) nos informa que a educação tem função socializadora por possibilitar a conservação, o compartilhamento e o aprofundamento da cultura humana. São as experiências educativas que possibilitam irmos aprendendo os elementos da cultura popular e científica, transformando e sendo transformados por ela.

A necessidade de produzir a humanização em cada indivíduo torna a educação da criança necessária na nossa sociedade. Como nos explica Marx (1999), o homem como homem é apenas uma possibilidade. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com Saviani (2008), é preciso aprender a ser homem, essa constituição é a formação do ser humano, ou seja, é um processo educativo.

Os avanços produzidos pelo ser humano em todos os setores geraram um contexto de valorização do conhecimento produzido na escola, tornando este espaço obrigatório para todos. É seguindo o percurso dos avanços científicos e de uma sociedade em condições de produzir tais avanços que a educação escolar é obrigatória e sua obrigatoriedade se estende desde a Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade, conforme determinação das DCNEI (2010). Notadamente, consideramos que apenas uma exigência legal não é suficiente para tornar a educação das crianças de 0 a 5 anos capaz de atender a todas as suas necessidades.

Sabemos que a educação acontece em diferentes espaços e contextos, mas de acordo com a configuração de sociedade que temos, a escola é um espaço que pode oferecer muitas situações de desenvolvimento e aprendizagem à criança.

Saviani (2008) afirma que o ser humano é produto da educação. É pela mediação de adultos mais experientes que nos apropriamos da cultura humana, nos tornando humanos. A criança neste contexto formativo iniciou o processo de educação na instituição familiar e com as transformações sociais, econômicas e políticas da sociedade foram criadas necessidades que definiram o surgimento de escolas para crianças e escolas para adultos, escolas para pobres e escolas para ricos.

A educação que discutimos tem a tarefa de ajudar o homem a se situar no meio físico e de posse destas condições produzir sua vida. Sendo sujeito do próprio processo educacional, o ser humano encontra na escola as condições objetivas e subjetivas para produção das

ferramentas que possibilitam nível de consciência capaz de gerar a compreensão da exploração, das ideologias e controles dessa sociedade. Para Lombardi (2013), a escola não é a instituição que revolucionará a sociedade, mas a que nos dará condições para que homens e mulheres produzam uma sociedade melhor. É na escola que formamos consciências críticas.

Fundamentamos na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2008) e na Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski (1998, 2009) e conceituamos a educação escolar como produção social e histórica e que garante uma especificidade aos estudos pedagógicos. Olhando a Educação Infantil ofertada nas escolas da rede pública, e considerando as discussões destas teorias, permitimo-nos afirmar que as especificidades da educação ofertada nesta etapa de ensino têm como parâmetro os estudos sobre infância desenvolvidos por Àries (1981) e Kulhmann Júnior (2010) e sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança em toda sua historicidade que apresenta diferentes concepções sobre esse processo no ser humano (VIGOTSKI, 1988); em todo seu processo de constituição da primeira etapa da Educação Básica. Nós, tal como Lombardi (2013), defendemos a Educação Infantil como um momento de formação e de educação das crianças na escola, numa perspectiva crítica e emancipadora.

Abordamos a Educação Infantil levando em conta a perspectiva proposta por Saviani (2013) do *a priori* psicológico, da estrutura do ser humano para a organização desta etapa de ensino, superando a hipertrofia do aspecto psicológico que deu origem ao psicologismo pedagógico. Não podemos deixar de levar em conta a realidade física, biológica, psicológica e cultural para pensar numa educação da criança. É desta perspectiva que apresentamos nossa discussão sobre as proposta educacionais e legais da Educação Infantil.

2.2 Um olhar sobre as propostas educacionais e legais na Educação Infantil

Na produção de olhares sobre as concepções de infância, sobre as propostas de atendimento à criança em espaços específicos, a escola, gerou uma série de dicotomias e equívocos que fizeram dos espaços educativos, espaços que priorizam situações de ensino aprendizagem que não consideram as especificidades desta etapa por necessitarem de maior conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, como são evidenciados nas pesquisas de Kramer (2003), Corsino (2009) e Pasqualini (2010). Se não conseguirmos captar o movimento de surgimento da Educação Infantil e da infância como produção social e histórica não teremos como produzir possibilidades de transformação das formas de atendimento das crianças nas creches e pré-escolas brasileiras.

Estes olhares devem estar voltados para a atividade de ensino aprendizagem da professora da Educação Infantil, que precisa considerar toda a diversidade de saberes sobre a infância, um processo só alcançado por meio da formação, os saberes sobre a infância que precisam estar presentes nos contextos escolares da Educação Infantil, nas intervenções e interações ocorridas entre professores e crianças.

Do ponto de vista legal, os direitos das crianças estão assegurados no ECA (1990), na LDB nº 9.394/96 e nas DCNEI (2010). E quanto à garantia destes direitos no desenvolver da atividade de ensino aprendizagem? Podemos afirmar que eles ainda não se constituem uma realidade, apesar dos avanços. Os direitos da criança são assegurados a partir das mobilizações da sociedade civil por uma infância cuidada, protegida e com acesso a educação. Com o resultado das mobilizações e estudos envolvendo a criança e as condições a ser garantidas para seu desenvolvimento e aprendizagem, ocorre a inserção da Educação Infantil na Constituição de 1988. E posteriormente na LDB, como primeira etapa da Educação Básica. Essa inserção na Constituição já se constituía em reivindicação de movimentos sociais ocorridos no país desde 1970. Um exemplo desta luta é o Movimento de Luta por Creche em São Paulo em 1979, que teve repercussão frente ao poder público municipal.

As propostas da Constituição de 1988 trazem como ponto importante o dever de o Estado prestar “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos” (art. 211 da Constituição Federal). Este aspecto aparece na Constituição vigente porque a sociedade era conhecedora da falta de ofertas de atendimento às crianças brasileiras que se encontravam vulneráveis ao trabalho infantil, à prostituição, à fome, e as tantas outras formas de maus tratos, inclusive na sua família. A pobreza estava determinando um futuro desolador às crianças e as respostas do Estado para mudar este cenário se apresentam e se concretizam na Constituição de 1988 (Brasil, 2013), e conseqüentemente no Estatuto da Criança e do Adolescente e em outras determinações legais.

Pelas necessidades da infância, configuramos que o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (lei nº 8.069/1990), foi criado por reconhecer a criança como sujeito de direitos. O ECA (Brasil, 2010), ampara-se na Constituição de 1988 que representa um marco na história brasileira para produção da “sonhada” democracia, pondo fim ao período de censura, repressão da ditadura militar na forma da lei máxima que traduzia os anseios da sociedade. Este Estatuto assegura às crianças, direitos como educação, tempo e espaço para brincar, dentre outros.

A garantia que a Constituição trazia para a infância brasileira representou recurso inquestionável para as propostas da nova LDB, que foi aprovada em dezembro de 1996,

reafirmando nos artigos nº 29 e 30 o atendimento a crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas.

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Para os defensores da Educação Infantil, os artigos contidos na LDB são uma vitória por dois aspectos. Primeiro por fazer parte da Educação Básica como primeira etapa e segundo por caracterizar uma escola e não uma preparação para a escola. Eis um dos marcos na institucionalização da infância. Porém, quem transita pelo estudo da história da Educação Infantil sabe que os acontecimentos quando se formalizaram, ou se legitimaram, já havia transcorrido um longo período de lutas, ou seja, o que mostramos como avanços legais no final da década de 1980 e década de 1990 são frutos de muitas discussões e reivindicações.

A LDB nº 9.394/96, em seu artigo 11, inciso V, deixa claro que é responsabilidade do município ofertar Educação Infantil em creches e pré-escolas, ficando evidente ser um dever das Secretarias Municipais de Educação fazer esta oferta e não mais se configurar um serviço de assistência social. O que é determinado na LDB de 1996 vai sendo cumprido em períodos diferentes nos estados brasileiros. Por conta desta realidade, em 2002, o Ministério da Educação e Cultura - MEC lança um livro que traz um estudo de caso de cinco municípios brasileiros que conseguiram integrar com sucesso as creches e pré-escolas ao sistema de ensino: Itajaí/SC, Corumbá/MS, Manaus/AM, Martinho Campos/MG e Maracanaú/CE. O que evidencia como os movimentos acontecem na sociedade, pois o ser humano reivindica direitos e estes não acontecem de forma igual e nem ao mesmo tempo, são as condições e formas de agir que vão determinando a produção histórica da educação escolar.

No Maranhão esta integração aconteceu bem depois, variando de um município para outro. Em Caxias, aconteceu entre 2006 e 2007, período em que integrávamos a equipe de coordenadores pedagógicos da Educação Infantil neste município. O documento, então lançado pelo MEC, atendia ao objetivo de orientar os municípios que ainda não haviam feito a

integração da Educação Infantil à Secretaria de Educação, os caminhos trilhados para realizá-la a partir dos exemplos de outros municípios (BRASIL, 2002).

Com o reconhecimento da importância da Educação Infantil, o Estado passa a ser obrigado a ofertar mais vagas para matrícula de crianças de 0 a 5 anos de idade na escola. Mas, sem condições de absorver em suas poucas e inadequadas escolas a demanda de crianças em idade escolar (Educação Infantil), surge a necessidade de viabilizar recursos. O então Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, regulamentado na Lei 9.424 e no Decreto nº 2.264 de 1997, para redistribuir os recursos arrecadados por estados e municípios que não atendiam à Educação Infantil, visto que seu foco era o Ensino Fundamental.

Como a lei nº 9.394/96 definia ser a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, mostrava-se contraditório um fundo que beneficiasse apenas uma das etapas, de modo que, ao término da vigência do FUNDEF foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Pelos recursos agora destinados à Educação Infantil, o FUNDEB contribui para melhorar a educação ofertada às crianças.

No contexto pedagógico as discussões sobre as necessidades atuais da infância brasileira culminam com a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, criada pela Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Essas diretrizes, ao regulamentarem ser obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula (DCNEI, 2010, p. 15), definem aspectos relacionados ao cuidar e educar a criança. Esta obrigatoriedade caracteriza descaso dos pais não matricular as crianças de 4 e 5 anos na escola e negligência do Estado não ofertar escolas para todas as crianças nesta faixa etária.

Essas Diretrizes representam, portanto, um marco no processo de organização e legalidade do ensino, porque é considerado um direito dos pais e/ou responsáveis matricular suas crianças a partir de 4 anos nas escolas públicas. Passamos a viver a contradição de termos assegurado direitos às crianças, porém, as escolas de Educação Infantil são insuficientes para a demanda.

Como o contexto é de garantia dos direitos de todas as crianças, as reivindicações se ampliam em torno da formação de professores para atuarem com elas, dos espaços adequados e uma proposta curricular que atenda às necessidades infantis. É com base nestas e outras

reivindicações, como as de que não serve qualquer escola e que o perfil do professor para esta etapa é específico, que trazemos algumas reflexões de autores da área da Educação Infantil como possibilidade de ampliação desta discussão no âmbito desta investigação.

No contexto da Educação Infantil vivenciamos também as cobranças da sociedade (famílias, gestores, coordenadores, professores) pelo retorno na demonstração do aprendizado das crianças. Quando o assunto é este retorno, o profissional mais cobrado é o professor, todos querem saber “quem é a professora que não consegue possibilitar a aprendizagem da criança”.

É preciso que pensemos quais as necessidades da professora da Educação Infantil no desenvolvimento da sua atividade de ensino aprendizagem. Voltemos, pois, nossa discussão para as marcas históricas de oferta desta etapa de ensino e, assim, identificaremos as necessidades de organização das formas de atendimento à criança.

Quanto às pesquisas na área da Educação Infantil, citamos trabalhos direcionados ao brincar, como os de Oliveira (2010), Wajskop (1995) e outros voltados à infância como o de Sarmiento (2009) e Kuhlmann Jr. (2010). Estas investigações são produzidas em programas de pós-graduação de universidades brasileiras, a exemplo das de Pasqualini (2010), Corsino (2009) e Wiggers (2014), que validam a necessidade de conhecermos a atividade de ensino aprendizagem dos professores, nosso objeto de estudo.

Kramer (2005), objetivando conhecer as práticas pedagógicas da Educação Infantil, nos faz refletir sobre as reais necessidades da criança neste período de sua vida e a necessidade de compreendermos o caráter pedagógico desta etapa da educação. O trabalho com crianças tem toda uma especificidade pelo período de desenvolvimento e aprendizagem em que se encontra.

Partindo desta especificidade da criança, as DCNEI (2010) regulamentam que a instituição de Educação Infantil deve ser oferecida em creches e pré-escolas, que estas se caracterizam como espaços não domésticos, sejam elas públicas ou privadas que cuidam e educam crianças de 0 a 5 anos de idade. Nestas instituições devem ser asseguradas condições para o trabalho coletivo e que a educação e o cuidado sejam categorias indissociáveis do processo educativo.

Na Educação Infantil uma proposta pedagógica não tem como possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança sem considerar o cuidar e o educar como ações que medeiam o ser professora e o ser criança. É considerando as relações presentes neste par dialético que poderão ser garantidas as situações geradoras de conhecimento de si e do mundo pela criança.

As necessidades apresentadas nesse contexto não são de espaços para cuidar das crianças, numa concepção assistencialista, mas espaços para cuidar e educar. Estes espaços, onde cuidado e educação aconteçam de forma articulada, requerem algumas condições, dentre elas, que os professores se apropriem de conhecimentos sobre o brincar, sobre a infância. Necessitamos de conhecimentos sobre estes objetos de estudo para garantir condições de formação da criança na perspectiva de educar, socializar e singularizar que ocorrerá quando a atividade de ensino aprendizagem for orientada para o cuidar e o educar de forma articulada.

A criança como ser que produz cultura e se apropria da cultura tem suas ações acompanhadas, planejadas e mediadas por uma professora. Para poder pensar o pedagógico, essa professora precisa conhecer as especificidades da ação pedagógica realizadas com crianças de 0 a 5 anos. Precisa organizar o tempo e o espaço com brinquedos e brincadeiras para que estas crianças se desenvolvam e aprendam as múltiplas linguagens que devem ser apropriadas pelo ser humano (DCNEI, 2010).

O caminho trilhado pela professora é mediado pelos contextos formativos integrados, da formação inicial à formação contínua, o que nos faz compreender as práticas presentes nas instituições de Educação Infantil. Práticas que oscilam entre aquelas que pouco contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, privilegiando um ou dois aspectos do desenvolvimento infantil, como práticas que priorizam o trabalho com a linguagem escrita e aprendizagem dos números, desconsiderando que a criança precisa se desenvolver em sua totalidade. E práticas que, considerando o desenvolvimento integral da criança como preconiza a LDB nº 9.394/96, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, criando condições favoráveis ao desenvolvimento infantil.

Ao registrar esse caminho de conquistas legais, afirmamos que estas conquistas geraram transformações nas formas de ensinar e aprender na Educação Infantil. O que torna esta etapa da educação um campo vasto para pesquisas sobre a atividade de ensino aprendizagem desenvolvida pelas professoras. O contexto a que nos reportamos é do século XXI e está marcada pela intensa publicação na área da Educação Infantil, dentre estas citamos as de Kramer (2003), Oliveira (2007), Faria (2002), Kuhlmann Júnior (2010), Pasqualini (2010), Corsino (2009) e Wirgers (2014), entre outras. Nesse mesmo momento histórico temos, ainda, as publicações do MEC, como os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009) que permitem a cada instituição avaliar suas práticas, seus espaços, e a educação ofertada às crianças.

Vivemos outro estágio nesta etapa de ensino que sai de total descaso sobre os locais destinados ao educar e cuidar das crianças para locais que tem na garantia do brincar e na

formação do professor elementos indispensáveis para uma Educação Infantil centrada na criança como sujeito social e histórico. Partimos desta concepção de criança para apresentar na próxima seção, os estudos sobre a infância e sua relação com as propostas de educação e cuidado da criança nas escolas de Educação Infantil.

2.3 Educação Infantil: uma proposta para a primeira infância

A história da infância evidencia e permite compreensão sobre a natureza e especificidades do desenvolvimento humano. Estudos e pesquisas mostram fatos históricos sobre o tratamento dado à criança em diferentes culturas e períodos da história da humanidade, como também nos permitiram conhecer as formas como ocorrem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Analisando o surgimento da noção de infância, constatamos que as visões de criança são construídas social e historicamente e seu surgimento é afirmado por pesquisadores e estudiosos da área como convergente com a origem da sociedade capitalista. Destacamos as pesquisas de Ariès (1981), Sarmiento (2009) e Kuhlmann Júnior (2010) para explicar as compreensões sobre a infância em diferentes períodos de nossa história e o tratamento dado a ela.

A infância como produção social e histórica é uma categoria a que pesquisadores como Áries (1981) e Kuhlmann Júnior (2010) se dedicaram e construíram vasto conhecimento, possibilitando uma compreensão sobre a criança. Os estudos sobre a infância evidenciam a existência de *infâncias* por conta dos determinantes sociais, políticos, culturais e econômicos. Ou seja, não existe uma só maneira de viver a infância porque existem diferentes formas de pensar, sentir e agir no mundo. Portanto, estamos sempre num movimento de idas e vindas sobre as formas de compreender e tratar a criança, quanto as suas necessidades e direitos.

Quando a criança não era representada nas pinturas e esculturas dos séculos X e XI, para Ariès (1981) significava que no campo real elas não existiam, o que existia eram adultos em miniatura. E quando as crianças passaram a ser representadas eram associadas a imagens sacras, como se fossem anjos. Um marco nos estudos deste historiador consiste no momento que as próprias famílias passaram a cuidar melhor de suas crianças, de modo que elas começaram a ser vistas de outra forma pela sociedade.

Existia a necessidade de cuidado para com a criança, e esse cuidado era compreendido como liberdade para participar de atividades e espaços que os adultos

participavam. Com as transformações históricas e sociais, a criança passa a ser vista como anjo, a necessidade então se constitui em proteção e cuidado, a criança era ser inocente.

Ariès (1981), em sua pesquisa sobre a infância, optou por definir um marco zero, um início para o sentimento de infância. Seus estudos foram e são importantes para a discussão sobre a infância. Mas, a compreensão atual, a partir das críticas que recebeu e dos novos estudos sobre esta fase do desenvolvimento humano, é que as formas de conceituar a infância e abordá-la são diversas em diferentes épocas e culturas.

Afirmamos, neste estudo, que a possível descoberta da infância pode ser relacionada ao respeito a este período de vida do ser humano, com suas especificidades. Também podemos compreender como referente às descobertas científicas sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Todas essas apreensões convergem para a existência de infâncias, pelas diferentes formas de vivê-la. E para nós, as necessidades são de apropriação da cultura humana, tendo o brincar como atividade principal, o brincar se constitui na atividade que prevalece neste período do desenvolvimento.

Ao traçar um marco temporal, constatamos que é na Revolução Industrial e no ingresso da mulher no mercado de trabalho que as crianças voltaram a ser tratadas com poucos cuidados pelas famílias, o que gerou uma alta taxa de mortalidade infantil. Quem iria cuidar das crianças se suas mães estavam trabalhando nas fábricas? A solução, segundo estudos de Oliveira (2007), era que fossem criados locais de guarda destas crianças. Assim, surgem as primeiras instituições destinadas a cuidar de crianças, filhas de mães trabalhadoras. Antes deste período a autora explica que no Brasil foram instituições religiosas as primeiras que cuidaram de crianças, porém elas eram crianças abandonadas. A marca da forma de atendimento é o assistencialismo porque era o que atendia às necessidades deste período da história da educação da infância. O que nas propostas de pesquisadores e profissionais da área não atende às reais necessidades da criança quanto ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A Educação Infantil, nesse período da história, atendia às necessidades de ordem econômica e ideológica, porque as crianças que frequentavam esses espaços eram filhos e filhas de trabalhadores.

Kulmann Júnior (2010), que faz suas reflexões sobre a infância e a educação. Ao fazer essa relação, defende a existência de estreita relação entre a história da Educação Infantil e a história da infância, da família, da urbanização, do trabalho e das demais instituições de educação. O autor acredita que precisamos ter cautela ao analisar a história da infância a partir dos estudos de Ariès (1981), como se o sentimento de infância estivesse surgido apenas naquela década. Para isso, faz referência aos estudos de Cambi e Uliviere, que

consideram haver setores da história da infância, um social e outro ligado ao imaginário. Enquanto o primeiro considera nas suas investigações as condições de vida, as práticas de controle, ou seja, a vida material, o outro considera o imaginário, as diferentes mentalidades constituídas sobre a infância.

A nossa base de sustentação teórica nos faz compreender que devemos considerar os dois aspectos da história da infância, o social e o imaginário (Kulhmann Jr, 2010) por que estes se constituem em uma unidade, são as nossas significações. Partimos do estudo do ser humano concreto, na sua totalidade, ou seja, a criança como ser humano em pleno desenvolvimento.

Ariès (1981) analisa a infância em uma perspectiva linear e Kulhmann Júnior (2010), assim como nós, não considera a história da infância com essa linearidade, numa perspectiva ascendente em que antes não existia sentimento de infância, depois ele surgiu e foi avançando até a compreensão partilhada pela maioria de que a infância é um período importante do desenvolvimento humano, cabendo à sociedade cuidar e educar da criança.

Compreendemos a infância como uma produção social e histórica, uma vez que articulam aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais. É por este caminho que Kulhmann Júnior (2010) estuda a infância e defende as escolas de Educação Infantil como educacionais. Ao fazer esta defesa menciona, como exemplo, que a mudança da gestão das instituições de Educação Infantil das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação a partir da LDB 9.394/96 representa apenas uma mudança administrativa, e deste ponto de vista foi uma superação. Mesmo assim, o autor afirma que as escolas de Educação Infantil continuaram com a mesma forma de atendimento assistencialista.

Para Faria (2002), professora e pesquisadora dos históricos Parques Infantis criados por Mário de Andrade, para analisar a educação e a educação da infância, o binômio atenção e controle se faz necessário. O relacionamento adulto e criança vai da ternura e amor à severidade e rigor da família. Enquanto as crianças de classes mais favorecidas têm escolas, livros, brinquedos, a criança proletária frequenta escolas de pouca qualidade e em casa assume responsabilidades de uma pessoa adulta. Este aspecto também caracteriza a realidade da Educação Infantil brasileira.

Considerando esses estudos e pesquisas sobre a infância, compreendemos as diferentes características e movimentos de constituição da Educação Infantil no Brasil, desde

os Parques Infantis¹ idealizados por Mário de Andrade aos Jardins de Infância², que demarcam o tempo, os avanços e limitações neste âmbito.

Temos na história de atendimento à infância escolas de tempo parcial, destinadas à alfabetização de crianças de classe social mais favorecida e creches com atendimento integral para crianças filhas de mães trabalhadoras. Faria (2002) argumenta que estas últimas instituições mencionadas pretendiam substituir as mães das crianças proletárias e que, seguindo este caminho, estavam fortalecendo o caráter assistencialista da Educação Infantil.

O movimento de organização e atendimento na Educação Infantil para Oliveira (2007), professora e pesquisadora de temáticas voltadas a esta etapa de ensino, passa da fase do assistencialismo, para a fase denominada educação compensatória das carências das crianças proletárias. Essa compreensão justifica uma educação voltada apenas ao cuidar. A necessidade da Educação Infantil nesse período era de cuidados, especialmente pelas carências de saúde, higiene e alimentação.

Remete à década de 1970 a crença de que a Educação Infantil deveria preparar as crianças para o Ensino Fundamental como forma de diminuir os índices do analfabetismo no Brasil. Aspecto que, para Wajskop (1995), apenas antecipa um discurso cada vez mais precoce de atraso no aprendizado. A necessidade era da aprendizagem de conteúdos escolares referentes à linguagem escrita e linguagem matemática. É somente a partir da década de 1990 que as discussões em torno da função da Educação Infantil se tornam mais acirradas e a defesa volta-se ao caráter pedagógico fundado no cuidar e educar pelo estágio em que as crianças se encontram.

Partilhando da concepção de que a Educação infantil tem caráter pedagógico, destacamos a concepção de Kramer (2003). Para esta pesquisadora, o pedagógico não significa as crianças sentadas em carteiras fazendo atividades escritas, mas, são pensadas, planejadas e realizadas atividades mediadas pelo professor e fundadas em conhecimento científico sobre a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema e a arte. Um pedagógico não disciplinar, ou seja, focado no conhecimento de mundo em situações a ser vivenciadas pelas crianças.

Kramer (2005) em suas pesquisas se fundamenta nos estudos de Vigotski (1998) compreendendo o conceito de criança como sujeito social e histórico. Considerando a criança desta forma nos orienta a pensar no caráter pedagógico da Educação Infantil. E os

¹ Ver o estudo realizado por Ana Lúcia Gourlat de Faria sobre a proposta dos Parques Infantis e sua contribuição na compreensão da Educação Infantil brasileira.

² Ver Kishimoto (1988) para entender a discussão sobre os jardins de infância, seu surgimento e os motivos de penetração em vários países.

documentos oficiais do MEC orientam as escolas de Educação Infantil com relação ao caráter pedagógico, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), esclarecendo que o professor deve organizar e mediar ações cotidianas nas quais a criança possa constituir sua identidade pessoal e coletiva, brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar e assim constituir sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura e se apropriando dela.

As orientações das DCNEI convergem com a defesa que fazemos do professor da Educação Infantil e o ato de ensinar, isso porque ensinar é o que caracteriza o trabalho docente e seu objetivo é o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. O ensino, segundo Leontiev (1988), é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, o que pressupõe organização das situações de ensino aprendizagem pelo professor. Organizar o ensino é uma atividade do professor, no nosso caso professora, porque é ela que medeia o processo de apropriação da cultura humana materializada nos objetos dessa cultura por meio da organização da atividade de ensino aprendizagem. É necessário ensinar porque o desenvolvimento da psique infantil depende da mediação dos adultos.

A criança como sujeito único que se desenvolve em todos os aspectos tem no brincar sua principal atividade. É, também, por meio das brincadeiras que a criança conhece o mundo, explora materiais, espaços e recursos. Em outras palavras, o processo de produção de conhecimento da criança acontece por meio do brincar, que, segundo Vigotski (2008) e Leontiev (1978), não é a única atividade da criança, mas a que determina seu desenvolvimento. Compreendendo a necessidade e importância do brincar na educação da criança é que as instituições devem permiti-lo pensado e planejado pelo professor e experimentado em diferentes contextos e com diferentes propósitos pela criança.

A institucionalização da infância no Brasil revela ambiguidade de instituições pensadas para crianças ricas e instituições pensadas para crianças pobres, concepção presente na educação desde o século XIX. Essa concepção provoca questionamentos, como: quem é a criança brasileira? Que instituições devem promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança? Corsino (2009) valida a necessidade destas instituições afirmando que creches e pré-escolas tornaram-se importantes instituições educativas, pois são o local seguro, espaço específico para as crianças que vivem nas grandes cidades. Lembrando que nem sempre estas instituições representaram espaços nos quais o brincar fosse tratado como atividade principal da criança.

Para Corsino (2009), a institucionalização da infância vai se modificando como se modificam as formas de viver da criança, sua cultura, sua vida em meio às tecnologias da

informação e comunicação. São reinventados modos de vida, ao lado de diferentes estruturas familiares, num movimento de idas e vindas em que convivem novas e antigas práticas nas instituições que atendem a crianças de zero a cinco anos.

Com a institucionalização da infância, as famílias estão passando responsabilidades que antes eram suas para as escolas e tornando o tempo de convivência reduzido. Isso desencadeou ações da Organização das Nações Unidas - ONU e do Fundo das Nações Unidas para Infância - UNICEF como políticas sociais para manter a mãe próxima da criança, como também material voltado ao fortalecimento da família. Porém, o próprio UNICEF, em pesquisa divulgada em 2001 no Brasil, mostra que a primeira infância é a fase mais crítica da pessoa referente aos aspectos biológico, cognitivo, emocional e social. Portanto, crianças, nesse período de desenvolvimento, que frequentam escolas de qualidade têm melhores resultados nas aprendizagens escolares e no seu desenvolvimento como um todo.

As propostas de educação para a infância brasileira, atendida nas escolas de Educação Infantil é de considerar a criança como criança, como cidadã de direitos, que precisa ser ouvida. Uma criança que se apropria da cultura humana por meio do brincar e vai transformando os modos de ser criança a partir das condições materiais postas pela sociedade. Um exemplo é o uso das tecnologias pela criança e as mudanças que provocam no seu desenvolvimento e aprendizagem, em especial aquelas relativas à memória, atenção, a linguagem, dentre outros.

No tocante a estas propostas, os pesquisadores desta área têm buscado diferentes objetos de estudo para possibilitar condições propícias a uma Educação Infantil adequada às necessidades das crianças e professores. Necessidades que não devem ser entendidas como carência de algo, mas como possibilidades, conforme nos ensina Rubinstein (1975, p. 203) quando afirma: “A expressão subjectiva de uma necessidade e o seu reflexo no psiquismo deve tornar-se consciente e objectiva, o impulso deve passar a ser desejo”. Esta objetivação é uma premissa indispensável da actividade volitiva”. O agir humano visa atender as suas necessidades.

Fazemos menção a alguns estudos realizados por nós para nos apropriar e compreender o movimento de constituição da Educação Infantil no século XXI. Dentre estes estudos destacamos o de Gomes (2009), que trata das identidades das educadoras de creche e o de Wiggers (2014) em que a autora faz uma discussão sobre os conceitos de educação, Educação Infantil, a partir das produções acadêmicas relacionadas à matemática. Na sua tese de doutorado e em artigo publicado no livro “Infância e Pedagogia Histórico-Crítica”,

Pasqualini (2010) identifica e sistematiza os princípios para organização do ensino na Educação Infantil.

Consideramos estes trabalhos relevantes para caracterizar a especificidade do trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Gomes (2009), professora e pesquisadora da Universidade Federal de São Paulo, tem desenvolvido pesquisas na área da Educação Infantil. Quanto trata da identidade de educadoras de creche, a discussão nos interessou por considerar a professora como sujeito de investigação, pela discussão sobre o processo de produção da profissão e por buscar conhecer a profissional responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem da criança. Sua pesquisa trabalha com a subjetividade, porque a autora objetiva apreender como as professoras constituem suas identidades.

Wiggers (2014), professora e pesquisadora, apresenta discussão sobre os conceitos de Educação e de Educação Infantil, a partir dos aportes teóricos e metodológicos que fundamentam as produções acadêmicas que têm como foco propostas e práticas pedagógicas para creches e pré-escolas. A autora citada discute o conceito de Educação Infantil, categoria estudada por nós e que utiliza a Psicologia Sócio-Histórica como teoria de fundamentação. Nesta discussão é enfatizado que este conceito de Educação Infantil vai se transformando de acordo com as mudanças históricas e sociais, partindo de um caráter assistencialista de cuidar, passando pela concepção dos jardins de infância froebelianos, quando produz um viés pedagógico. Os dois aspectos da Educação infantil destinam-se a públicos diferenciados, o caráter assistencialista destinado as crianças oriundas de uma classe de menor poder aquisitivo e o viés pedagógico para às crianças oriundas de famílias com maior poder aquisitivo.

O conceito de Educação Infantil continua a se transformar quando esta passa a ser fundamentada numa concepção de educação compensatória e preparatória. Na década de 1970 no Brasil, fundamentada na teoria da privação cultural, Oliveira (2007) afirma que essa teoria defendia como causas do fracasso escolar a situação de pobreza da criança, quando a Educação Infantil objetivava compensar e preparar as crianças para o Ensino Fundamental.

Consideramos todos estes aspectos levantados por Wiggers (2014) e Oliveira (2007) para enfatizar que a professora necessita desenvolver a atividade de ensino aprendizagem, considerando a totalidade do ser humano, nesse caso a criança, num processo dinâmico que foi se transformando como se transformou e se transforma o conceito de Educação Infantil. Wiggers (2014) enfatiza que diante de todas as conquistas legais e pesquisas voltadas à infância passam-se a destacar as experiências positivas neste período como importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Produzir uma proposta de educação para a primeira infância baseada em necessidades formativas é entender as relações do processo de constituição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e o contexto histórico, social em que ocorre. Ao estudar essa etapa nos diferentes períodos da educação brasileira sempre encontramos referência às necessidades das crianças que se articulam com as necessidades das escolas que atendem a essas crianças. Não encontramos na mesma proporção, referência as necessidades formativas dos professores da Educação Infantil. Esse fato deve-se ao modelo vigente de formação de professores ora voltado a conhecimentos teóricos, ora voltado a conhecimentos didáticos pedagógicos.

A referência feita nos estudos de Ariès (1981) sobre a infância nos remete a compreensão do que era necessidade da criança e o que constitui em necessidade no século XXI. Isso nos possibilita afirmar que o ser humano reinventa suas necessidades. No processo de reinvenção, as necessidades formativas também são reinventadas. Quando temos a Educação Infantil como espaço de cuidado e educação da criança torna-se premente, nos reportarmos às necessidades formativas das professoras desta etapa de ensino. De acordo com Bandeira (2014), em pesquisa de doutorado sobre necessidades formativas de professores em início de carreira, as necessidades formativas surgem vinculadas à formação dos adultos. E as necessidades ora se apresentam numa perspectiva tecnicista, ora numa perspectiva crítica.

Com relação à institucionalização da Educação Infantil no Brasil, as desigualdades sociais incidem sobre as políticas públicas para essa etapa de ensino, tendo uma proposta pedagógica que considere indissociáveis o cuidar e o educar. Atender mais crianças na faixa etária de 0 a 5 anos representa uma necessidade que continua a se vincular ao aspecto econômico. Pasqualini (2010) afirma que os estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que frequentam a Educação Infantil revelam bons resultados sobre o desenvolvimento infantil. Esse dado torna a oferta dessa educação uma boa estratégia para minimizar as condições objetivas limitadas que as crianças de baixa renda têm para se desenvolverem.

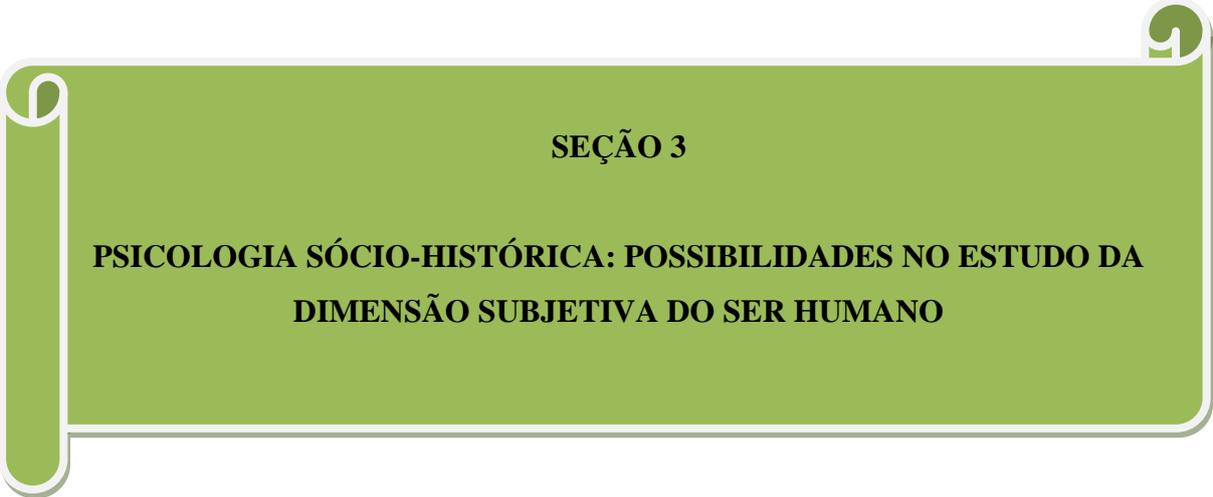
A teoria vigotskiana, ao explicar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano como processo que vai do interp-síquico para o intrap-síquico, comprova os resultados positivos de uma Educação Infantil de qualidade, desde que atenda a todas as crianças de 0 a 5 anos.

A compreensão de Educação Infantil que temos desenvolvido, considera os fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica e da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesta perspectiva, Saviani (2013) colabora com essa discussão sobre as propostas educacionais e

legais da Educação Infantil ao esclarecer que a diretriz a ser seguida na atividade de ensino aprendizagem é o conhecimento elaborado, é o saber sistematizado, são os conceitos científicos. O objetivo da educação escolar é este, socializar os conhecimentos e produzir consciências críticas.

Na organização do ensino para crianças de 0 a 5 anos é necessário considerar que o cuidado e a educação devem possibilitar o processo de humanização por meio da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e assim criar condições para formar crianças capazes de produzir sua existência em toda a especificidade deste estágio de vida do ser humano.

No processo de apropriação da cultura humana a socialização de conhecimento ocorre de maneira formal na escola. Organizar esse processo de apropriação da cultura humana demanda conhecer o ser humano considerando-o como ser social e histórico. A PSH ao estudar o ser humano, toma como fundamento as categorias atividade, historicidade, mediação, pensamento e palavra, significados e sentidos na orientação do olhar da pesquisadora sobre o processo de tornar-se professora da Educação Infantil e o desenvolvimento de atividade de ensino aprendizagem. Portanto, de tornar-se pessoa e profissional. São essas categorias que iremos discutir na próxima seção. Iniciaremos pelo processo de constituição da PSH com as produções teóricas de Vigotski (1988,1998, 2009). na segunda subseção tratamos das categorias historicidade, mediação, pensamento e palavra e significados e sentidos. Na última subseção abordamos a categoria atividade segundo Leontiev (1978, 1988).



SEÇÃO 3

**PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: POSSIBILIDADES NO ESTUDO DA
DIMENSÃO SUBJETIVA DO SER HUMANO**

3 PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: POSSIBILIDADES NO ESTUDO DA DIMENSÃO SUBJETIVA DO SER HUMANO

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas.
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.*

Manoel de Barros

Iniciamos a discussão sobre a Psicologia Sócio-Histórica reportando- nos à poesia de Manoel de Barros, porque o poeta inicia a poesia falando da palavra e a palavra é para Vigotski (2009) uma categoria de estudo que orienta a compreensão de que é por meio da palavra em relação com o pensamento que se compõem os silêncios, e se superam as dicotomias nas argumentações utilizadas pelas outras psicologias na explicação da relação entre pensamento e palavra. Assim como retrata Manoel de Barros não gostar das palavras fatigadas de informar, Vigotski não considerou a palavra como algo utilizado apenas para informar, mas, como a que materializa o pensamento. Nesta seção nosso foco é compreender que este teórico deu respeito às coisas “desimportantes”, como caracteriza o poeta Manoel de Barros, na constituição de uma nova psicologia. Deu mais respeito às coisas que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo, ou seja, considerou a realidade como possibilidade de estudar o homem concreto, um ser humano que é natural, social e histórico.

O Vigotski (1988, 1996, 2009) que abordamos nesta seção com sua teoria sobre o desenvolvimento do psiquismo humano é um teórico marxista que se fundamentou no MHD para estudar o ser humano nos contextos sociais e históricos. Nesta perspectiva, destacamos alguns apontamentos sobre a Psicologia Sócio-Histórica, para, em seguida, tratarmos das categorias a ser utilizadas na análise dos dados desta pesquisa. Como enfatiza Tuleski (2008, p.67), uma estudiosa da obra de Vigotski e das apropriações feitas por pesquisadores acerca das construções teóricas desse autor no cenário nacional: “O pesquisador vai à obra de Vigotski para retirar o que julga importante para atualidade de acordo com sua especialidade, sua visão de homem e natureza”. É o mesmo movimento neste apanhado analítico que buscamos fazer.

Recorremos também a Duarte (2011) para entender que é preciso estudar Vigotski e seus integrantes, objetivando constituir espaços de produção e análise dos conhecimentos produzidos, na busca de uma compreensão crítica da realidade. Isso porque:

Estudar Vigotski e demais integrantes dessa escola da psicologia soviética só tem sentido atualmente, para aqueles que não pretendam fortalecer o universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Se esse estudo fizer com que nós, educadores, professores de todos os níveis da educação escolar, nos tornemos mais críticos em relação às formas de alienação às quais estamos submetidos como indivíduos que vivem e trabalham no interior das relações capitalistas e às quais também estão submetidos nossos alunos. (DUARTE, 2011, p. 344).

Partilhando esta compreensão de Duarte (2011), objetivamos produzir espaços de análise dos conhecimentos apropriados sobre criança e sobre a atividade de ensino aprendizagem da professora da Educação Infantil. É por isso que precisamos apresentar a PSH como nossa opção teórica. Que caminhos foram seguidos? E em que contexto Vigotski e seus colaboradores criaram uma nova psicologia que considerava no estudo do psiquismo humano o social e o histórico? A PSH é construída tendo o Materialismo Histórico Dialético como método e epistemologia. Abordamos na segunda parte desta seção algumas categorias que compõem esta teoria, como: historicidade, mediação, pensamento e palavra e significados e sentidos. Finalizando a seção, abordamos a categoria atividade a partir dos estudos de Leontiev (1978, 1988) porque o foco da nossa pesquisa é a atividade de ensino aprendizagem da professora de Educação Infantil. Iniciamos com a discussão sobre a PSH e seu contexto de criação.

3.1 A Psicologia Sócio-Histórica a partir das produções de Vigotski

A psicologia soviética viveu seu período de transformações nas décadas de 1920 e 1930 com os teóricos Vigotski (2009), Leontiev (1978, 1988) e Luria (1988). Período de crise na Psicologia e de intensas transformações políticas e sociais na Rússia. Suas pesquisas e seus escritos baseados numa perspectiva de mudança das condições sociais tiveram como fundamento as ideias de Marx (1999).

Vigotski (2009, p. 22) assim definia o período de intensas transformações da psicologia soviética:

A crise na psicologia é, acima de tudo, uma crise dos fundamentos metodológicos da ciência. As raízes dessa crise remontam à própria história

da psicologia. Sua essência reside na luta entre as tendências materialistas, idealistas, que se chocaram nesse campo do conhecimento com a agudeza e uma intensidade tão grandes que dificilmente se verificariam em qualquer outra ciência da atualidade.

O período de produção da teoria vigotskiana foi um período breve e frenético, por estar em pleno período da Revolução Russa. Produções de outros pensadores europeus serviram de fundamento para sua pesquisa sobre o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, como Marx, Hegel, Espinosa, Janet, dentre outros.

Como resultado dos conflitos ocorridos nos fundamentos das ciências e da Psicologia, baseadas na própria crise que a sociedade russa enfrentava, surge o que poderíamos chamar de muitas psicologias, as quais no decorrer desta seção iremos fazer referência. O que levou Vigotski e seus colaboradores a criar sua própria teoria, a Psicologia Sócio-Histórica? A pretensão de Vigotski era estudar o psiquismo humano, tendo como referência o homem concreto, buscando superar a dicotomia corpo/mente própria dos fundamentos dos pesquisadores da época.

Para Vigotski (2009), havia muitos conhecimentos produzidos em domínios relativamente distantes entre si, tornando necessário estabelecer a relação entre estes domínios e entre cada um deles e a totalidade do saber científico. É isso que buscou produzir com a PSH.

Para configurar essa produção mencionamos Prestes (2012), que desenvolveu em sua tese de doutorado um estudo sobre as traduções das obras de Vigotski e as omissões e opções feitas em muitas delas, comprometendo e/ou distorcendo o entendimento das bases de seu estudo acerca do psiquismo humano. A autora, ao analisar as produções de Vigotski, afirma que a nova psicologia soviética, então em constituição, deveria ser materialista, objetiva, dialética e biossocial. Aspecto por vezes omitido e/ou distorcido em algumas traduções.

Nos argumentos utilizados por Vigotski (2009), quando fazia estudos e críticas sobre as construções até então realizadas acerca do homem e de sua mente, sempre era ressaltado que não estava desprezando a “velha psicologia”. Mas, apoiando-se naquilo que ela tinha produzido e que era cientificamente importante, porém, avançando, porque o ser humano é um ser histórico e social que está continuamente gerando novas necessidades, transformando-se e sendo transformado pela realidade que criou. Enquanto a “velha psicologia” era idealista, para este teórico a psicologia era materialista e deveria ocupar-se de coisas da natureza completamente distintas daquelas de que se ocupavam as ciências naturais.

Vigotski (2009), em sua curta e intensa produção, passou por vários momentos, definindo argumentos, explicações para a psicologia. Seu desejo era a constituição de uma

psicologia marxista, que avançasse nas explicações da aprendizagem e desenvolvimento humano, ou seja, sobre o modo como se originam e se desenvolvem os processos mentais.

Seus estudos estão pautados num resgate daquilo que já havia sido produzido, com suas bases epistemológicas e metodológicas, para explicar o desenvolvimento do psiquismo humano. Dedicou-se a analisar o percurso dos estudos psicológicos de forma sistemática e histórica. Teve especial interesse pela teoria evolucionista de Darwin, e assim caracterizava dois períodos na filogenia humana. Primeiro, o processo de hominização, e segundo, o processo de humanização, configurando-se na evolução da espécie *homo sapiens* e na produção do homem cultural.

Para a Psicologia Sócio-Histórica, o ponto de partida é o homem concreto nos seus aspectos social, histórico e cultural. O processo evolutivo em que o ser humano foi adquirindo a consciência, por meio do trabalho, é o caminho trilhado por essa teoria no estudo do psiquismo humano. E explica que a capacidade de criação e transformação que o ser humano possui, foi possibilitando à consciência atingir níveis cada vez mais elevado e conseqüentemente, maior capacidade de transformação da realidade e de si mesmo. Este processo possibilita ao ser humano estar sempre criando novas realidades por meio das necessidades que se apresentam a ele.

As produções de Vigotski (1998) são muito estudadas por pesquisadores das ciências sociais que buscam compreender os processos pelos quais o psiquismo humano é formado. Neste percurso é necessário conhecer os elementos centrais da teoria vigotskiana e também dialogar com alguns teóricos que estudam esta teoria, apropriando-se de sua complexidade e riqueza.

O contexto sociopolítico vivenciado por Vigotski (1988) mediou seus escritos, pois, quando produzimos, sempre partimos de um tempo e de um lugar em que estamos inseridos. Vigotski, segundo estudos desenvolvidos pelo professor e pesquisador Daniels (2011) sobre a PSH, estava envolvido com o desenvolvimento do sistema estatal para educação de crianças “pedagogicamente negligenciadas”; estava envolvido também no mundo político que desenvolvia novas prioridades para o desenvolvimento da sociedade russa. Desta forma, sua abordagem teria que buscar corresponder às aspirações desta nova ordem, aspecto que para este teórico representou momento oportuno para promover transformação na forma de realizar estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Com este propósito envolveu-se na criação de teorias psicológicas para o desenvolvimento de novas pedagogias.

Daniels (2011) argumenta que as ideias da teoria vigotskiana são capazes de possibilitar maneiras de pesquisar e de pensar nos objetos de nossa pesquisa. Ou seja, as

pesquisas que têm o ser humano como foco podem se utilizar dos fundamentos da PSH para analisar e interpretar dada realidade.

Vigotski (2009) envolveu-se em várias buscas intelectuais, todas visavam a um único objetivo, comprovar a sua tese sobre o psiquismo humano que se desenvolve social e historicamente. Desta forma, se apropriou da teoria de Darwin sobre a evolução humana, de Marx sobre o trabalho do ser humano numa sociedade de classes. E de todas as teorias psicológicas produzidas, sempre buscando identificar fragilidades e em que estas avançavam.

Assim, no estudo sobre a relação pensamento e linguagem, que iremos detalhar no próximo tópico, articula produções de vários pensadores e suas teorias sobre esta relação. Vigotski (2009, p. 111) constata que “a relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto o sentido quantitativo quanto qualitativo”. Tanto em termos da filogênese quanto da ontogênese ocorrem transformações nesta relação que ora convergem, ora divergem, ora se cruzam, ora se nivelam. Partindo destes argumentos, discorda das concepções que defendem pensamento e palavra como distintos, ou pensamento e palavra como elementos associativos, embora afirme que a relação entre pensamento e palavra como uma relação estrutural fosse a que com maior profundidade tenha buscado libertar pensamento e palavra do associacionismo, representou um atraso por considerar haver um divórcio entre estes dois aspectos.

Desse modo, na perspectiva de avançarmos na compreensão da teoria de Vigotski, iremos tratar de algumas categorias, categorias estas que fundamentam a discussão que faremos sobre as zonas de sentido produzidas pela professora da Educação Infantil acerca da atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil, considerando as atuais exigências e concepções que norteiam o atendimento da criança de 0 a 5 anos.

3.2 As categorias da Psicologia Sócio-Histórica: historicidade, mediação, pensamento e palavra, significados e sentidos

A partir destas ideias iniciais sobre a Psicologia Sócio-Histórica, explicitamos o que consideramos como categoria. De acordo com Cury (1995, p. 21), “as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real”. Por isso, as categorias dizem respeito a todo movimento na realidade e no pensamento, portanto não podem ser consideradas isoladamente. Para Afanasiev (1968, p. 149), as categorias são “o resultado da atividade prática e cognoscitiva do homem, são fases do conhecimento do mundo circundante pelo homem”. A presente subseção abordará os aspectos centrais das categorias

historicidade, mediação, significados e sentidos e atividade. Iniciamos nossa discussão com a categoria historicidade.

A categoria historicidade aparece na obra de Vigotski (1998) tendo a dialética entre os processos de objetivação e apropriação o núcleo desta categoria. Para caracterizar esta relação entre apropriação e objetivação, recorreremos aos estudos de Duarte (2011, p. 138) ao afirmar: “a historicidade do ser humano, gerada pelo trabalho, diferencia qualitativamente a realidade social da realidade puramente biológica”. Este argumento está relacionado com uma das primeiras teses defendidas por Vigotski, quando da passagem da história da natureza orgânica para a história social, a realidade humana passa a ser realidade sócio-histórica. Ou seja, no processo de desenvolvimento humano, passamos de uma relação natural para uma relação social.

Vigotski (1996, p. 219) explica este processo de desenvolvimento humano ao discutir a relação pensamento e palavra. E afirma “O comportamento natural torna-se comportamento cultural; técnicas externas e signos culturais aprendidos na vida social tornam-se processos internos”. Isso acontece porque o ser humano transforma a realidade e a si mesmo, ou seja, por meio do ato histórico são satisfeitas as necessidades humanas numa transformação objetiva e subjetiva.

E, o que é história? E Historicidade? Japiassu (2006, p. 132- 134) define história como “[...] certa disciplina [...], a matéria desta disciplina [...]. A história tem por objeto a história”. É o estudo dos fatos, acontecimentos ocorridos e que são motivados pela necessidade de conhecimento do processo de produção da humanidade. Historicidade diz respeito ao “caráter de tudo aquilo que é reconhecido como tendo realmente acontecido no passado ou realmente existido” e que foi produzido pelo homem por meio do trabalho para satisfazer as suas necessidades.

A historicidade, categoria utilizada por Vigotski (1996), nos permite explicar que a sociedade é produto da dialética passado, presente e futuro, ou seja, esta categoria não é compreendida como mecanismo para explicar o presente conhecendo o passado, mas, uma forma de apropriação da cultura humana e transformação da cultura e do próprio ser. O poder transformador do ser humano é que cria a história. Sendo o primeiro ato histórico, segundo Duarte (2011), a produção dos meios de satisfação dessas necessidades.

A história é constituída de relatos, pesquisas e informações construídas pelo ser humano. Recuperar a história de um dado objeto nos possibilita a apropriação dos conhecimentos produzidos até então, para que, posteriormente, possamos produzir novos conhecimentos.

Duarte (2011, p. 144), ao tratar da historicidade do ser humano na perspectiva marxista e fundamentado nos estudos de Vigotski, esclarece:

Seja na produção de um conhecimento socialmente novo, seja na apropriação dos conhecimentos já existentes pelos indivíduos, a análise epistemológica precisa caracterizar justamente os elementos que configuram a inevitável historicidade da relação entre sujeito e objeto.

O que compreendemos é que na relação objetivação e apropriação surgem novas necessidades que impulsionam a atividade do ser humano e desta forma ele produz sua história. Porém, esta relação só se materializa quando é objetivada e apropriada por todos. Não haveria desenvolvimento histórico se apenas alguns grupos se apropriassem de objetos que servissem a um grupo fechado.

A transformação objetiva requer transformação subjetiva. O que acontece hoje é resultado das condições determinadas pela atividade de outros seres humanos. Não tem como o ser humano se objetivar sem se apropriar das objetivações já existentes.

Vigotski (2009) seguiu este processo na produção de sua obra. Recuperar a historicidade do seu pensamento significa conhecer o processo de constituição da Psicologia Sócio-Histórica. O movimento do processo de constituição desta Psicologia é a historicidade de seu objeto de estudo, o psiquismo humano.

Conhecer as apropriações anteriores de Vigotski (2009) para fazermos as nossas apropriações sobre os conhecimentos produzidos por este teórico significa saber que o autor se baseou em correntes, teorias e escolas psicológicas de seu tempo para contestar ou validar explicações sobre Psicologia, desenvolvimento e aprendizagem do ser humano.

A Psicologia que a teoria vigotskiana deseja produzir. Uma psicologia que considera as transformações sociais e históricas no estudo da atividade humana. Vigotski (2006, p. 486) afirma [...] “Sua tese de que os significados [...] se transformam durante o processo de desenvolvimento individual do sujeito”, evidenciando que precisamos nos apropriar da historicidade do objeto para conseguir fazer uma análise dele, isto é, de dada realidade.

O que torna importante na investigação de um objeto de estudo considerar a categoria historicidade é que esta nos permite compreender os significados e os sentidos constituídos pela professora de Educação Infantil sobre a atividade de ensino aprendizagem. E assim, conhecer as zonas de sentidos constituídas num movimento social, composto por contradições, porém articulado e não neutro, de modo que a historicidade nos dará a possibilidade de conhecer as condições que foram produzidas pela professora de Educação Infantil ser o que ela é hoje, a partir de todo o processo de constituição desta etapa de ensino.

O que temos como realidade no atual contexto da Educação Infantil é que sua constituição se efetivou por meio de muitas tentativas de estruturação desta etapa de ensino. É uma pesquisa que define suas bases na teoria de Vigotski (1996), necessita investigar e conhecer os processos históricos e sociais de dado objeto de estudo para, de forma profunda e detalhada, identificar as relações constituídas na produção da realidade investigada. Nesse percurso de constituição de relações, para compreensão de nosso objeto, é fundamental tratar dos aspectos centrais da categoria mediação.

Iniciamos nossa discussão sobre a categoria mediação, expressando as ideias de Marx e Engels (1999), que afirmaram como primeira necessidade do homem produzir as condições de viver para fazer história. E esse agir do ser humano é sempre mediado. Isso ocorre porque na busca de satisfazer essa necessidade são criados instrumentos a ser utilizados, estes instrumentos geram novas necessidades, o que é considerado o primeiro fato histórico. E, conseqüentemente, a ação humana é mediada.

Como a base epistemológica da PSH é o materialismo histórico dialético, Vigotski utilizou a categoria mediação como central nos seus estudos, tendo em vista estabelecer os nexos, superando as dicotomias no estudo do psiquismo humano. A ação do ser humano é sempre mediada e nesse processo ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É na relação sujeito/objeto, mediada por signos e instrumentos, que estão presentes significados e sentidos constituídos pelo ser humano.

Como afirma Duarte (2013, p. 34), “A atividade vital humana, sendo originalmente uma atividade imediatamente coletiva, exige a atividade de comunicação, que foi se objetivando, ao longo da história primitiva, em signos e em sistemas de signos, isto é, a linguagem”.

O tornar-se humano, para Vigotski (1996) e seus colaboradores, acontece por meio das relações estabelecidas entre os indivíduos. Mas, estas relações se firmam na contradição, no conflito, na superação, ou seja, é uma relação dialética.

A relação que o homem estabelece com o mundo, isto é, com os outros homens, com a cultura e consigo mesmo, não é direta, mas mediada por instrumentos. Para Vigotski (1998), é assim que as funções elementares se transformam em funções superiores, isso porque as funções psíquicas evoluem, saem de uma associação simples, de uma ação reflexa, para uma ação pensada, planejada por conta do desenvolvimento da atenção, da memória voluntária, do pensamento abstrato.

A mediação é categoria central nos estudos de Vigotski (1998), porque é capaz de dar conta da afirmação de que ninguém se forma sem estabelecer relações, não existe

mudança no homem de forma isolada. Todas as relações são mediadas e a mediação é que possibilita ao ser humano estabelecer os diferentes nexos que constituem um estudo de uma dada realidade. De acordo com Pino (2005), a mediação permite explicar os processos de internalização e objetivação, as relações entre pensamento e linguagem ou a interação entre sujeito e objeto do conhecimento. Isso acontece por que a apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos ocorre porque nossa relação com o mundo é mediada. O processo de humanização ocorre por meio da relação com os outros,, nunca é individual, isolada.

Na realização de uma pesquisa utilizar a categoria mediação significa buscar as múltiplas determinações que constituem dado fenômeno. Compreendemos a importância dessa categoria nos estudos de Vigotski (1998) porque, é por meio dela que, é possível superar o dualismo entre objetivação e subjetivação, individual e coletivo, biológico e meio, significado e sentido, pensamento e linguagem. No que tange ao nosso objeto de estudo, essa categoria nos ajuda a explicar que a atividade de ensino aprendizagem da professora da Educação Infantil está relacionada também à superação do dualismo entre cuidar e educar a criança.

Nas abordagens que desconsideram esta categoria sempre a análise gira em torno do aspecto que deva ser considerado superior ao outro. Nos estudos sobre a educação, sobre a prática pedagógica, sobre o processo de significação da docência não devemos nos firmar em fatores, como: condições físicas, necessidades formativas, remuneração, dentre outros. Mas, na necessidade de encontrar relações entre os fatores que compõem dado objeto de estudo que expliquem porque a realidade é desta e não de outra forma.

Para a PSH a relação do homem com o mundo e com os outros é mediada, porque, neste processo, são usadas ferramentas materiais e psicológicas. Dessa forma, a mediação pode ser caracterizada como intervenção entre o homem e o mundo que origina novos contextos, novas relações e novas necessidades. Esta relação produz novas ferramentas e um novo homem, porque promove transformação qualitativa e quantitativa de ambas as partes. Sobre essa questão, Daniels (2011, p. 26) afirma:

A própria ideia de mediação traz consigo várias implicações importantes relativas ao controle psicológico. Na medida em que o conceito nega a possibilidade de determinismo total por forças externas, ele se associa a uma bagagem intelectual que é potencialmente, altamente carregada, em especial no contexto político em que estas ideias foram originalmente divulgadas.

A teoria de Vigotski (1998) insere a mediação como processo que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Neste processo que envolve sujeito e

objeto estão presentes significados e sentidos. O social se torna individual através do processo de mediação e não no processo de simples transmissão.

Para Demo (1980), a mediação rejeita relações que incluem ou excluem de maneira formal aspectos no estudo de dado objeto. Essa categoria expressa relações concretas que remetem um fenômeno a outro, vinculando de forma mútua e dialética momentos diferentes de um todo, indicando que a realidade expressa um movimento do próprio real, o movimento das mediações.

Como afirmam os estudos de Vigotski (1996), a mediação nega a possibilidade de determinismo total por forças externas. E os meios mediacionais da atividade humana explicitados por Daniels (2011), que estão presentes na teoria de Vigotski, são: ferramentas materiais, ferramentas psicológicas e outros seres humanos.

Vigotski (2009) baseava todas as suas pesquisas considerando a relação biológico e cultural para compreender a origem social das funções psíquicas superiores. Para Pino (2005), a busca de Vigotski sobre esta origem coloca desafios à ciência que extrapolam o âmbito de um único campo de conhecimento. Estudar o desenvolvimento infantil era fundamental para sermos capazes de explicar como de um simples ser biológico, a criança se transforma num ser cultural, sendo que a fala representa importante e decisivo passo nesta transformação.

Um problema investigado por Vigotski (2009) depois de várias leituras e análises críticas, no processo de estudo sobre o psiquismo, foi a relação entre pensamento e linguagem. Sua abordagem sobre este aspecto avançou em relação às explicações anteriores porque a palavra para ele não era apenas o resultado de sons emitidos e do amadurecimento de órgãos, mas um produto social, um signo media a relação do ser humano com o mundo e transforma este mundo e este ser humano.

Enquanto outras correntes ficavam atreladas à explicação das funções da consciência, a teoria vigotskiana propõe que se fale das atividades, que se correlacionam formando um sistema funcional e dinâmico. Nos estudos sobre pensamento e linguagem, Vigotski (2009) afirma que a linguagem regula o processo mental e o significado constituído pelo ser humano é a unidade estrutural específica que atua como princípio organizador do desenvolvimento da consciência.

Com relação à origem e evolução do pensamento e da linguagem, Vigotski (2009) demonstra como acontece o processo de internalização da fala. Um dos seus argumentos é que linguagem e pensamento têm origens diferentes e independentes, mas, na sua inserção na cultura, o ser humano internaliza os sistemas simbólicos e, com isso, os processos de

pensamento e de linguagem passam por transformações. A relação destes dois processos ocorre pelo significado da palavra.

Nos estudos de Vigotski (2009) é descrito que existe uma fase pré-intelectual da linguagem e uma fase pré-linguística do pensamento. Nestas fases, os dois processos evoluem e se cruzam muitas vezes, até o ponto de surgimento do pensamento verbal e da linguagem intelectual. Com este argumento é que podemos afirmar a existência de pensamento sem palavra e palavra sem pensamento. Ou seja, podemos falar sem ter consciência do que estamos falando e podemos pensar e não conseguir expressar o que pensamos.

Para esse autor, a linguagem representa uma produção da humanidade e no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, a linguagem constitui um marco nesse processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Conforme afirma Vigotski (2009, p. 400):

No processo de desenvolvimento histórico da língua, modificam-se a estrutura semântica dos significados das palavras e a natureza psicológica desses significados, a ignorar que o pensamento linguístico passa das formas inferiores e primitivas de generalização a formas superiores e mais complexas, que encontram expressão nos conceitos abstratos, e, finalmente, que no curso do desenvolvimento histórico modificam-se tanto o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade na palavra.

Com esta explicação sobre o desenvolvimento histórico da língua, o autor deixa claro que no processo evolutivo o significado da palavra atua como unidade entre pensamento e linguagem. Afirma que a palavra não representa o pensamento, mas é na palavra que ele se materializa. O psiquismo humano é tão fluído e complexo que não é possível expressar todo nosso pensamento por meio da palavra.

Nessa perspectiva, ressalta que chegou a argumentos como este considerando as construções teóricas de Piaget sobre a fala egocêntrica. Mas, diferentemente de Piaget, que defendia o desaparecimento da fala egocêntrica, Vigotski (2009) comprova que ela apenas se transforma no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O ponto obscuro tanto para a velha psicologia quanto para a nova psicologia era a tese defendida pelos teóricos de que o desenvolvimento do significado da palavra termina quando este surge. A descoberta de Vigotski é que os significados das palavras se desenvolvem, ou seja, há um movimento que leva a transformações nos significados, este é o momento de superação na teoria vigotskiana, para quem o princípio é estrutural e sistêmico. A partir deste momento, em que é comprovado que os significados se desenvolvem, Vigotski

(2009) pode comprovar que a relação é entre pensamento e palavra e que esta relação se modifica, ou seja, é caracterizada por um movimento.

Sua tese é que os significados se desenvolvem e a unidade entre pensamento e palavra se encontra no significado. O método de investigação utilizado por este teórico foi o genético-causal. Segundo Vigotski (2009), era preciso desmembrar o objeto investigado não em elementos, mas em unidades para encontrar as propriedades inerentes à totalidade. O significado foi encontrado como esta unidade. A partir desta constatação apresentamos a categoria significado e sentido.

O processo de significação é formado pelos significados e pelos sentidos. Como ocorre esse processo? Partindo da constatação de que o significado da palavra é fluído, modifica-se no decorrer do desenvolvimento infantil, Vigotski (2009) ressalta que a relação entre pensamento e palavra é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento.

Segundo Vigotski (2009), no campo psicológico o significado é uma generalização, um conceito e no campo semântico refere-se às relações que a palavra pode representar. Mas, o significado não é o único componente da palavra, há também o sentido.

Como generalização, o significado é uma produção cultural, neste processo de generalização a criança começa a conhecer os nomes dos objetos, a diferenciá-los pelo nome, o que caracteriza a compreensão dela acerca da relação entre palavra e seu significado.

Enquanto o significado reflete uma coletividade, o sentido reflete uma singularidade do sujeito. Os sentidos estão relacionados a questões afetivas, subjetivas e os significados a questões objetivas, das apropriações feitas pela criança sobre os objetos e seres que a rodeiam, apropriações estas que se constituem em generalizações, isto porque a palavra em si é uma generalização, como evidencia Vigotski.

Os sentidos são formados pelos fatos psicológicos vividos pelos sujeitos de forma muito singular. Daniels (2011, p. 46) complementa as argumentações de Vigotski sobre as relações entre significados e sentidos, ao esclarecer que: “O social se torna individual não através de um processo de simples transmissão. Indivíduos constroem seu próprio sentido a partir de significados socialmente constituídos”. O social para Vigotski (1998) vai além das relações estabelecidas em pequenos grupos, posto que o social está em nós, mesmo quando estamos sós, refere-se às relações mais amplas na sociedade. O social não é circunstancial, o social são as produções humanas que expressam a realidade e a transformam.

Na discussão realizada sobre o social e o cultural, Pino (2005) esclarece que aquilo que o homem sabe e pode dizer sobre o que sabe é cultural, para teoria vigotskiana, e o

momento em que a criança tem acesso ao universo das significações humanas, isso representa seu nascimento cultural. O processo acontece quando os atos naturais da criança são significados pelo adulto e esta significação é apropriada por ela. Neste percurso, sua forma de comunicação é ampliada e sua relação com o mundo do adulto é fortalecida.

Para Vigotski (1998, p. 33), “assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas”. A fala é tão importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança que no início desse processo de desenvolvimento, fala e ação infantil são partes de uma mesma função psicológica complexa que atende ao propósito de resolver um problema.

A mudança nesse processo de desenvolvimento da fala ocorre quando esta é socializada e internalizada. A partir desse ponto, a criança deixa de recorrer ao adulto e passa a apelar a si mesma. A linguagem adquire função intrapessoal, sendo interpessoal pelo uso que a criança faz para se comunicar. A palavra utilizada pela criança é uma generalização, porque consiste em um significado compartilhado socialmente.

A compreensão que temos da realidade tem um significado, a tudo que entendemos, atribuímos significado. Para Vigotski (1996, p. 187), o produto do significado é o sentido. “A atividade formativa do sentido conduz a determinada estrutura semântica da própria consciência”. Na ação para com o mundo externo, é o sentido que dá estrutura à consciência, para este autor, a consciência está estruturada como sistema.

O tecido da consciência está estruturado pelos significados. A palavra busca materializar o pensamento porque o absorve, o incorpora de todo o contexto, para então significá-lo. O sentido, por seu caráter mais abrangente, pode ser separado da palavra e pode ser, com facilidade, fixado em outra palavra. Uma mesma palavra pode ter um sentido para um indivíduo e outro sentido para outro indivíduo. Por isso, Vigotski (2009, p.486) afirma que não conseguimos apreender todos os sentidos constituídos por uma pessoa, somos capazes apenas de apreender zonas de sentido. Isso por que “a palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência”.

Estudos empreendidos por Vigotski (2009), fundamentados na tese de que o psiquismo humano se transforma por meio da relação dialética do homem com o mundo real, formam a base das investigações de Leontiev (1978) que, considerando a crise metodológica vivida pela psicologia, busca uma teoria geral do desenvolvimento psíquico. Nesse percurso

estuda durante a guerra ocorrida na Rússia³, o reestabelecimento das funções motrizes, depois retorna aos estudos sobre os problemas da psicologia da criança e da psicologia geral.

Nossa pretensão, portanto, é mostrar que as relações pensamento e linguagem e significados e sentidos estão articuladas na constituição do psiquismo humano, sendo para Vigotski (1996) social e histórico. Compreendendo as relações presentes nestas categorias, nos estudos sobre a dimensão subjetiva do ser humano, iremos discutir sobre a categoria atividade a partir das construções de Leontiev (1978, 1988).

3.3 A categoria atividade em Leontiev

A Psicologia Sócio-Histórica representa uma perspectiva de estudo do psiquismo humano que se apresenta contra as concepções de homem idealista e mecanicista biologizantes. Leontiev (1978) considera que o estudo do homem, na sua singularidade, não deve ocorrer de forma isolada, desconsiderando as condições objetivas em que o ser humano se encontra. Como defendida em Vigotski (2009), sua base é o estudo do ser humano em sua totalidade. Isso por que todas as funções psíquicas tem um suporte biológico e tem sua origem nos processos sociais.

Para esse autor, a consciência não deve ser estudada como um campo sobre o qual se projetam imagens e conceitos, mas como um movimento interno particular engendrado pelo movimento da atividade do ser humano. É desta forma que postula a necessidade de compreensão da atividade humana, a partir dos seus motivos e das condições materiais que se apresentam. Sua tese consiste em estudar o psiquismo humano oriundo das formas de agir do ser humano no mundo pelo trabalho.

Leontiev (1978) fundamenta-se nos estudos de Engels, e explicita que o trabalho criou a consciência do homem, sendo a sua mão o principal órgão da atividade humana. O trabalho só aparece quando surge a necessidade de vida em grupo. Neste percurso, o uso de instrumentos pelo homem promove o desenvolvimento da função social e gera outras necessidades. Com o nascimento da linguagem, é possível ao homem transmitir seu pensamento, definido por Leontiev (1978, p. 90), como “[...] o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos

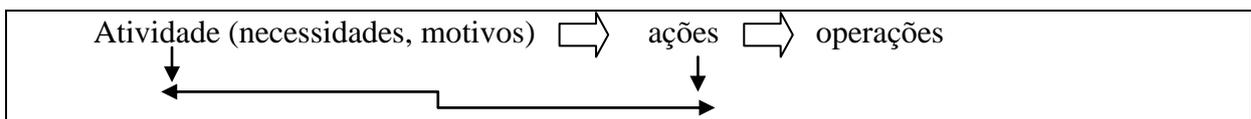
³ A Primeira Guerra Mundial com participação da Rússia durante o governo de Nicolau II só agravou os problemas que acometiam os trabalhadores. Em 1917 com as reivindicações por melhores salários e condições de trabalho culmina com a queda de Nicolau II, assume um governo provisório que não altera a situação do país. Então, em 1918, Lênin assume o governo, retira o país da guerra e implanta o socialismo. Ver: <http://www.suapesquisa.com/russa>.

objetos inacessíveis, à percepção sensível imediata”. A linguagem, além de meio de comunicação, é a forma da consciência e do pensamento do ser humano.

Partindo destes argumentos, o autor evidencia que a atividade é a unidade de análise do desenvolvimento do psiquismo humano. A atividade é formada por necessidades que geram motivos, guiada por um objetivo. O ser humano, partindo dessa necessidade, age sobre um objeto, essa ação ocorre por meio de operações. Mas, no processo da atividade são geradas outras necessidades. Porém, estas o mobilizam a agir somente quando surge o motivo que é guiado por um objetivo, porque a atividade do homem é orientada para um fim, um resultado.

Para o indivíduo agir no mundo, é preciso considerar as condições materiais, estas condições são determinantes na forma e no resultado alcançado. Leontiev (1978) esclarece que a primeira condição de dada atividade é uma necessidade. As necessidades se convertem em motivos, e esses motivos são compreendidos a partir dos sentidos que constituímos. Os motivos estão sempre relacionados à produção de novos sentidos pelo ser humano. Quando é criada a condição interna para que ocorra a atividade, que é a necessidade, o motivo que está ligado ao objeto da atividade mobiliza o ser humano a agir por meio de operações. Na figura 01 esquematizamos nossa compreensão da estrutura da atividade segundo Leontiev (1978).

Quadro 01 - Estrutura da teoria da atividade de Leontiev



Fonte: produção da autora

Explicando o quadro acima, para Leontiev (1978), é o motivo que mobiliza o sujeito a agir. Não agimos apenas baseado na nossa necessidade, mas temos um objetivo, queremos atingir um determinado fim. O que estamos realizando precisa ter um sentido pessoal, e quando o motivo coincide com o objeto temos uma atividade. Se não houver coincidência entre motivo e objeto o que o ser humano realiza são apenas ações. A atividade para este teórico é um conjunto de ações direcionadas a um objetivo.

A pesquisa desenvolvida por Asbahr (2005) em nível de mestrado, discute a atividade docente recorrendo à discussão que Leontiev (1978) faz sobre a atividade como categoria central. A autora esclarece que a natureza objetiva da atividade não se relaciona apenas aos processos cognoscitivos, mas contempla a esfera das necessidades e a esfera das emoções. Para a Psicologia Sócio-Histórica, a necessidade é o que determina e regula a

atividade concreta do ser humano. Uma necessidade proveniente ou não da nossa condição existencial, não provoca nenhuma atividade de modo definido. Somente quando um objeto corresponde à necessidade, quando motivo e objeto coincidem, esta pode orientar e regular a atividade. Leontiev (1978, p. 107-108), nesse sentido afirma:

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula.

Na produção de sua teoria sobre atividade, Leontiev (1988) classifica os motivos em compreensíveis e eficazes. Mas o que são motivos realmente eficazes e motivos realmente compreensíveis? Para que estes motivos se constituam em eficazes ou compreensíveis, as condições objetivas são importantes. Por exemplo: quando o professor busca formação para ser considerado habilitado para exercer a docência, ele tem consciência da necessidade de ter formação para ser professor, mas ele faz apenas para ter a titulação e assim ter um aumento na sua remuneração (motivo compreensível). O que torna este exemplo apenas realização de uma ação e não uma atividade é a falta de coincidência entre motivo e objeto. Mas, contrariamente, se buscasse a formação por saber que precisa ter formação para exercer com qualidade o ato de ensinar, de formar outros seres humanos (motivo eficaz) estaria em atividade. Neste momento motivo e objeto coincidem.

Como pontuamos, os motivos compreensíveis podem gerar motivos eficazes. No primeiro exemplo utilizado, se o professor, no seu percurso de formação, passa a considerar que está ali não simplesmente pelo título, mas porque está construindo conhecimento e estes estão mediando um trabalho consciente em sala de aula, compreende que suas crianças estão se desenvolvendo e aprendendo melhor, ele pode passar a ser motivado a buscar formação para exercer com qualidade a docência. O motivo compreensível neste momento passou a ser realmente eficaz.

Os sentidos, como soma dos fatos psicológicos vividos pelo sujeito, são constituídos pelo ser humano na sua relação com o mundo, isto é, com os outros homens, com suas condições sociais, culturais e históricas. As pesquisas em educação que se fundamentam na Psicologia Sócio-Histórica têm feito uso da categoria atividade, para estudar o trabalho do professor. Como afirma o referido autor, motivo e objeto de uma ação representam as ligações e relações objetivas sociais.

Para estudar os significados e sentidos sobre a atividade de ensino aprendizagem da professora da Educação Infantil, é necessário considerar, como defende Leontiev (1978), que o objeto do pensamento não pode ser estudado, compreendido, fora do objeto da atividade prática. A atividade da professora e as atividades formativas são institucionalizadas e somente uma análise que considere as mediações sujeito/objeto pode revelar as contradições, as mudanças e as necessidades presentes neste contexto.

Em seu processo formativo, a professora de Educação Infantil transita em diferentes momentos de vida e de percurso profissional, o que poderá acarretar em mudança do tipo de atividade principal. Para Leontiev (1978), isso acontece quando um novo motivo, surgido de uma necessidade especial, que era uma ação, pode se transformar em atividade. A atividade é um processo como um todo, para realizá-la são necessárias ações que, sob certas condições, geram outras necessidades fazendo surgir um novo motivo.

A atividade da professora deve ser adequada a fins que objetivam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Mas, para que este objetivo seja atingido, as condições dadas são determinantes. Precisa transformar suas necessidades de ensinar em motivos para propiciar a apropriação do conhecimento pela criança.

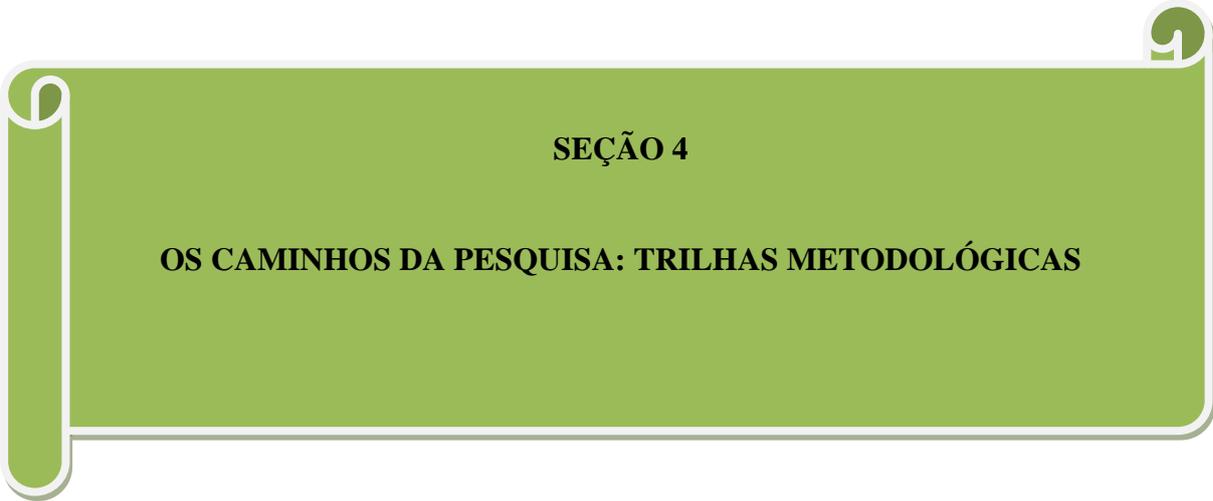
Com base na teoria de Leontiev (1988), entendemos que os motivos se modificam no decorrer da atividade. Quando esse aspecto não é considerado, pode ser compreendido como “desmotivação⁴” tanto de professores, quanto das crianças. E a primeira condição da atividade é a motivação, que deve aparecer na consciência como imagem interior e visando a um fim.

Para Leontiev (1988), a atividade designa os processos psicológicos representativos àquilo a que o processo se dirige, sempre coincidindo com o objetivo que estimula o ser humano a realizar sua atividade, ou seja, o motivo.

O entendimento é de que estudar a atividade de ensino aprendizagem da professora da Educação Infantil possibilita conhecer suas necessidades formativas, pois consideramos que no desenvolvimento de sua atividade de ensinar, a professora pode criar novos motivos para essa atividade. Como detalha Vigotski (1988, p. 82), “[...] velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores”. A perspectiva é que a formação de professores deve trilhar por este caminho, conhecer os professores e os motivos de sua atividade. Esse conhecimento em concatenação

⁴ Consideramos nessa teoria que o ser humano está sempre motivado, o que acontece ao utilizarmos a palavra desmotivação é que num dado momento quando propomos a realização de uma dada atividade a alguém, este esteja motivado naquele momento para realização de outra atividade, que não é a que propomos.

com os processos formativos podem criar condições para uma transformação da atividade de ensino aprendizagem. Desta forma, podemos pensar em mudanças de ações, operações até chegarmos a mudanças de atividade. A afirmativa se fundamenta nas condições objetivas da atividade de ensino aprendizagem exercidas pela professora de Educação Infantil que precisa se transformar. Na próxima seção apresentaremos os caminhos trilhados no desenvolvimento da pesquisa para compreender os significados e os sentidos constituídos por professora da Educação Infantil e as relações com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.



SEÇÃO 4

OS CAMINHOS DA PESQUISA: TRILHAS METODOLÓGICAS

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA: TRILHAS METODOLÓGICAS

*Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?*

Carlos Drummond de Andrade

E agora José? É hora de, com a chave na mão, abrir a porta e apresentar os caminhos da pesquisa, os desafios superados para produzir os dados que permitiram compreender a atividade de ensino aprendizagem da professora de Educação Infantil. E não existe porta, o mar secou e a pesquisadora precisa produzir a porta, encher o mar e produzir seu caminho de pesquisa.

O trabalho de realizar pesquisa é sempre composto de idas e vindas, de buscas, reflexões, dúvidas e o desejo de compreender a realidade investigada indo além do que ela se apresenta. Neste percurso, a definição da metodologia a seguir é um passo importante e demarca a abordagem e a metodologia da pesquisa. Esta seção trata da metodologia da pesquisa que tem como objetivo geral: compreender os significados e os sentidos constituídos por uma professora da Educação Infantil acerca da atividade de ensino aprendizagem e as relações com o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A opção de abordagem é a qualitativa pelas possibilidades que apresenta na apreensão dos significados e sentidos constituídos pela professora sobre sua atividade de ensino aprendizagem. Fizemos uso da entrevista narrativa como instrumento e técnica de produção dos dados. E para análise e interpretação dos fatos e acontecimentos narrados pela professora fizemos uso da proposta dos Núcleos de Significação.

Desse modo, apresentamos o percurso metodológico com suas respectivas características, importância e vantagens para nossa pesquisa. No primeiro momento abordamos a pesquisa qualitativa, que orienta a produção de conhecimento. Em seguida discutimos a narrativa como possibilidade de investigação que permite ao narrador e ouvinte constituírem processos de autorreflexão e autoformação reveladores de sentimentos, desejos e compreensões sobre si e sobre os outros. Nesta seção, tratamos também da entrevista narrativa, nosso instrumento de produção dos dados e caracterizamos o espaço e perfil da

colaboradora da pesquisa. Por fim, abordamos o procedimento de análise e interpretação de dados, os Núcleos de Significação.

4.1 A abordagem qualitativa na produção de conhecimento

É muito presente nas pesquisas atuais o uso de uma abordagem qualitativa. Mas, para Rey (2005), autor que cria uma proposta epistemológica denominada Epistemologia Qualitativa, definir o que significa pesquisa qualitativa é difícil. Para caracterizar esta dificuldade, afirma que precisamos fazer uma revisão epistemológica para não manter uma posição instrumentalista na pesquisa qualitativa; não cair no metodologismo selecionando instrumentos e assim acreditando que estes garantirão à pesquisa um caráter científico.

Consideramos inicialmente a proposta de Rey (2005), não para seguir seus passos, mas porque partimos também da necessidade de produzir conhecimento em pesquisa qualitativa, e assim criar espaços de inteligibilidade. Estes espaços são zonas de sentido que se constituem na pesquisa, e não se esgotam porque sempre se abrem à possibilidade de seguir aprofundando um campo de produção teórica.

Esse autor enfatiza que o conhecimento legitima-se na sua continuidade e na capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade sobre aquilo que está sendo estudado, articulando estas zonas em modelos úteis para produção de novos conhecimentos. O pesquisador deve considerar que suas construções atuais não serão as mais adequadas, mas suas construções permitirão novas construções e novas articulações e assim avançar na criação de novas zonas de sentido.

A abordagem de investigação desta dissertação é qualitativa porque busca encontrar as relações presentes na constituição dos significados e sentidos da atividade de ensino aprendizagem da professora da Educação Infantil com o desenvolvimento e aprendizagem da criança. A escolha da abordagem qualitativa caracteriza-se pela análise crítica das narrativas da professora na intenção de identificar suas vivências e assim conhecer o processo de constituição dos significados e sentidos construídos sobre sua atividade.

Das vivências da professora da Educação Infantil, buscamos compreender como ocorreu o processo de exteriorização e interiorização dos significados e sentidos da atividade de ensino realizada com as crianças. Conforme Bogdan e Biklen (1994), uma pesquisa com abordagem qualitativa exige um olhar do pesquisador com a ideia de que nada é trivial, tudo pode ser uma pista que nos permitirá compreender nosso objeto de estudo. Para Minayo (1994, p. 21-22), isso é possível porque:

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Entendemos, pois, que esta característica da pesquisa qualitativa atendeu ao propósito dessa pesquisa. E para a produção dos dados, a opção foi pela entrevista narrativa. O que é uma narrativa? Como realizar uma entrevista narrativa? É o que apresentamos no próximo tópico.

4.2 As narrativas e a entrevista narrativa na produção de dados

As narrativas permitem ao pesquisador acompanhar a trajetória de vida do pesquisado, de forma que se torna um terreno fértil para analisar e interpretar o objeto de estudo. As narrativas como metodologia de pesquisa criaram um contexto favorável de escuta das situações vividas na docência da Educação Infantil da nossa colaboradora capaz de revelar angústias, desejos, sentimentos, fragilidades. Josso (2004) ressalta que as narrativas são processos de autorreflexão, devendo ser compreendidas como tomada de consciência por revelarem sentimentos e valores, aspectos da subjetividade da professora.

Ao optarmos pela narrativa como metodologia de pesquisa, consideramos a produção de um contexto favorável para sua realização o trabalho com as memórias da professora. Caracterizamos como um trabalho com a memória, porque os fatos relatados são do passado da professora e ela teve que os acionar para poder socializá-los para a pesquisadora. Guedes-Pinto (2008, p. 22) define a memória como componente essencial das narrativas, porque “narrar exige uma esforço de elaboração para tornar concreto, através da história que se tece, as diversas experiências vividas por cada sujeito”.

As narrativas são compreendidas nesta pesquisa, como possíveis versões da realidade e não verdades estáticas, únicas. É desta perspectiva que as utilizamos, porque trabalhamos com a Psicologia Sócio-Histórica que compreende a realidade em movimento e estuda o homem concreto, com as contradições e possibilidades de transformações.

Com base na Psicologia Sócio-Histórica, utilizamos algumas categorias na análise e interpretação das narrativas, que são: atividade, historicidade, mediação, pensamento e linguagem, significados e sentidos. Mas, como justificamos o uso destas categorias na presente pesquisa?

Para responder a este questionamento utilizamos as narrativas e os fundamentamos na Psicologia Sócio-Histórica. Esta teoria tem como ponto de partida o homem concreto nos seus aspectos social, histórico e cultural. No caso, a professora de Educação Infantil é uma profissional que por meio de sua atividade garante a realização de suas necessidades que se convertem em motivos de seu agir.

Para Jovchelovitch e Bauer (2010), quando narram sobre as pessoas lembram suas experiências, o que aconteceu e, rememorando fatos vividos encontram possíveis explicações para os mesmos. O que confirma o aspecto formativo presente nas narrativas. Para realizar uma narrativa podemos utilizar vários dispositivos, o escolhido por nós foi a entrevista narrativa.

Ao narrar, as memórias são relatadas expressando a singularidade de cada sujeito que é construída de forma social, no encontro com vários outros que nos constitui. Quando expressamos nossas lembranças por meio das narrativas, Guedes-Pinto (2008) enfatiza que as memórias deixam de ser pessoais e passam a se incorporar à história.

A riqueza das narrativas e o fato de a considerarmos de formação é por ser capaz de nos fazer pensar prática e teoria ao mesmo tempo. O uso das narrativas possibilita às pesquisas em educação contribuições que se direcionam aos dois lados do processo. Para Jovchelovitch e Bauer (2010), tanto quem narra como quem faz uso das narrativas reflete sobre acontecimentos de sua vida pessoal e profissional, contribuindo para o processo de conscientização de si e para si. É neste processo que temos maior consciência de quem somos e como nos constituímos nesta pessoa de hoje.

No percurso de produção das narrativas relações são estabelecidas entre pesquisador e pesquisado. Considerando estas relações, fazemos referência às afirmações de Benjamin (1994) sobre o narrador como um ser de conhecimentos, portanto, representativo no processo de pesquisa. Quem narra é o protagonista de uma história, que precisamos nos apropriar, demandando respeito e escuta atenta dos fatos relatados.

Como o próprio Benjamin (1994) esclarece, historicamente nós fomos perdendo a capacidade de narrar fatos vividos, porque as experiências passaram a ser socializadas de forma escrita, utilizando diversos meios e estruturas. E, apesar do narrador falar de sua vida, de suas experiências e vivências, ele pode sentir dificuldades em relatar e deixar grandes lacunas. Precisamos ficar atentos a estes pontos para sermos capazes de fazer retomadas que façam emergir as memórias de quem narra e, assim, as lacunas sejam preenchidas. Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 92) afirmam que para compreender as narrativas é preciso conhecer seu enredo.

É o enredo que dá coerência e sentido à narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história. Os enredos operam através de funções específicas, que servem para estruturar e configurar vários acontecimentos em uma narrativa.

A entrevista narrativa como instrumento e técnica de pesquisa tem etapas a ser seguidas. Para realizá-la é importante conhecer bem sua forma de estruturação, sobretudo por que nas ideias de Bertaux (2010) as pessoas têm seus compromissos, seus horários, seu ritmo de vida, e o pesquisador não pode ignorá-los, mas deixar que a colaboradora veja o dia e o horário que melhor se adéqua, ou seja, sua melhor disponibilidade.

Para a realização da entrevista narrativa, precisamos provocar nossa colaboradora. Ser capaz de fazer esta provocação requer o conhecimento do campo, ou seja, ter informações sobre o nosso objeto de estudo. Segundo Bauer e Jovchelovitch (2010) com a apropriação dos conhecimentos sobre o objeto temos condições de formular uma boa questão desencadeadora da narrativa.

Jovchelovitch e Bauer (2010) definem fases e/ou partes para realizar a entrevista narrativa. A fase anteriormente descrita é a preparação. Após a fase de preparação, temos a iniciação, que comporta a permissão para gravar a entrevista, a explicação do como será o procedimento de gravação: no começo, será apresentada uma questão para o narrador iniciar sua fala. Neste momento não haverá interrupções (fase da narração central) e, após o final, serão colocadas algumas questões (fase de questionamentos) na pretensão de esclarecer possíveis fatos não compreendidos ou fatos não relatados. A última fase da entrevista narrativa é a fala conclusiva, um momento mais informal, em que o narrador fica mais à vontade fazendo emergir fatos importantes sobre o objeto de estudo.

É preciso ter cuidado no uso da entrevista narrativa, porque ela tem fragilidades, como o narrador fazer uma antecipação do que o entrevistador deseja ouvir ou o entrevistador assumir uma atitude de pouco conhecimento sobre a realidade a ser investigada. Tudo isso compromete a qualidade da entrevista, alertam os autores Jovchelovitch e Bauer (2010).

Do mesmo modo, os autores alertam que outro fator que revela o fracasso da entrevista são falas muito curtas que mostram uma ausência de narração. É como se quem narrasse não assumisse a função de narrador, apenas um indivíduo que responde o que lhe foi perguntado.

Quando finalizamos a produção de dados precisamos definir um procedimento de análise e interpretação. Na pesquisa em questão, a escolha se relaciona diretamente com a

teoria que sustenta nossa produção, a Psicologia Sócio-Histórica. Os Núcleos de Significação constituem o procedimento utilizado, conforme propõem Aguiar e Ozella (2013).

Sabemos que realizar uma pesquisa que tenha o pesquisado como colaborador que contará suas experiências a outra pessoa, faz emergirem obstáculos na produção dos dados. Para Bertaux (2010) isso acontece porque o seu colaborador irá se perguntar quais serão as intenções do pesquisador, que usos serão feitos das suas narrativas, que instituição representa, em suma, qual a sua identidade. Deixar estas informações bem claras, para o colaborador de sua pesquisa é um primeiro e importante passo. Fizemos esses esclarecimentos quando apresentamos e explicamos os objetivos da pesquisa e seus fins, além de deixar bem claro o processo de produção dos dados. E o autor acrescenta que é preciso conhecer estes obstáculos, conhecê-los é compreender o seu próprio campo de pesquisa. Esse campo de pesquisa será caracterizado no próximo tópico.

4.3 Os bastidores da pesquisa: a escola de educação Infantil e a professora colaboradora

O sujeito colaborador de nossa pesquisa é constituído por 01 (uma) professora da Educação Infantil que atua no Centro de Educação Infantil Volta Redonda. Este Centro faz parte da rede municipal de ensino da cidade de Caxias/MA. Para escolher a colaboradora, recorreremos a nossa experiência como formadora de profissionais da Educação Infantil, a conversa com professores que trabalhavam com formação inicial e contínua desta professora da Educação Infantil. Todos foram acompanhando a transformação da professora no decorrer dos anos, tendo como principal mediador a formação e as vivências de sala de aula.

Em síntese, os critérios de escolha da colaboradora foram: ser professora que tivesse participado de formação na área da Educação Infantil; que tivesse mais de 10 anos de atuação nesta etapa de ensino e que fosse considerada pela comunidade escolar como uma professora que desenvolve um bom trabalho, tendo em vista o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A definição de um tempo de serviço se justifica pelo fato de necessitarmos conhecer o processo de constituição da atividade de ensino aprendizagem, e não o início da docência. Considerando estes critérios, a escolha da professora se deu por dois motivos. Primeiro, pelo trabalho realizado com os professores da Educação Infantil que acompanhamos deste 2005, atuando direta e indiretamente na organização do trabalho pedagógico, tendo como principal foco a disseminação de conhecimentos construídos no exercício da prática docente e a divulgação das experiências de sucesso entre os profissionais da rede, que se efetivaram por meio de encontros, seminários, oficinas. Neste percurso, a professora se revelou uma

profissional provocada pelas leituras, estudos e discussões que se refletiram diretamente na sua atividade de ensino e aprendizagem. Segundo, pela necessidade de articular as exigências do atual contexto às construções feitas pelas professoras na constituição dos significados e dos sentidos do trabalho de sala de aula. A professora escolhida foi se mostrando questionadora do seu agir e sempre relacionava as apropriações dos teóricos com a sua atividade de ensino aprendizagem. E, paralelo a isso, buscava outros contextos formativos para ampliar seus conhecimentos.

A professora colaborada é denominada professora Margarida, e este codinome foi uma escolha sua. A professora sugeriu o codinome porque na sua infância a avó e ela plantavam margaridas. E todos os dias a sua avó lhe recomendava cuidar das margaridas. Com essa constante solicitação para cuidar das margaridas, alguns amigos e familiares quando a encontravam diziam: lá vem a Margaridinha! A sua avó é mencionada na sua narrativa como uma pessoa muito importante na sua vida, na sua formação, na sua forma de ser professora. Foi este o motivo que gerou a vontade de ser chamada de professora Margarida.

Com base na narrativa, a trajetória formativa da professora Margarida tem início quando se forma em Contabilidade, curso técnico de nível médio e, pelas condições sociais e econômicas, começa a trabalhar como professora do Projeto Casulo⁵. Ao iniciar a docência, a professora busca fazer o Magistério, também em nível médio, habilitação exigida na época para ser professora da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. No período de realização da pesquisa a professora tinha formação superior em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, habilitação ofertada pela Universidade Estadual do Maranhão, por meio do Núcleo de Tecnologias para Educação – UEMANET. Sua experiência profissional foi adquirida em 30 anos de docência na Educação Infantil.

A escola que a professora trabalha é denominada de Centro de Educação Infantil Volta Redonda e foi construída em 19 de abril de 1987. Atualmente é a única escola do bairro que atende crianças de 4 a 5 anos de idade. O CEI tem capacidade de atender 200 crianças, sendo 100 em cada turno e 25 crianças por sala. Em cada sala de aula tem apenas uma professora com jornada de 40 horas semanais, ou seja, cada professora possui duas turmas de crianças, uma pela manhã e outra à tarde. Essa é uma realidade recente nas escolas de Educação Infantil, porque, quando era gerida pela Secretaria de Assistência Social, as crianças ficavam em tempo integral e eram dois e/ou três professores por turma, com uma média de 60

⁵ O Projeto Casulo foi implantado pela Legião da Boa Vontade em 1974, tinha como propósito proporcionar cuidados de ordem higiênica, médico-odontológica e nutricional às crianças de 0 a 6 anos, bem como atividades de recreação. Ver Merisse 1997.

crianças em cada turma. Neste período de atendimento integral, a escola era denominada de Creche Volta Redonda.

Para a realidade do município de Caxias/MA a escola tem uma estrutura física adequada por possuir cinco salas amplas e arejadas, três (03) banheiros, uma (01) diretoria, uma (01) sala de convivência, uma (01) cantina, um (01) depósito almoxarifado, um (01) pátio e uma (01) área descoberta e arborizada na frente da escola que permite realização de diversas atividades com crianças e professores, além de ser utilizada para realização das festividades da escola. Mas, não atende aos padrões definidos pelo Ministério da Educação, conforme os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) e não tem espaço físico para tal adequação. A professora trabalha dois turnos (matutino e vespertino) nessa escola, tendo uma turma de crianças em cada turno. São crianças de 5 anos de idade. As turmas de crianças da Educação Infantil são formadas por uma média de vinte e cinco (25) crianças para 01 (uma) professora.

4.4 Traçando os caminhos da pesquisa: a produção dos dados

Para a produção dos dados foi realizada entrevista narrativa com a professora. O primeiro contato realizado foi com a direção da escola que demonstrou interesse em contribuir com a pesquisa e prestou todas as informações iniciais sobre a instituição e a professora/colaboradora. Quando foi realizado o convite para a professora e explicado os critérios de escolha da mesma, ela demonstrou alegria e disponibilidade em contribuir com o trabalho.

Após avançarmos na produção de nosso referencial teórico, marcamos a data da entrevista. Ficamos na sala de leitura da escola e iniciamos uma conversa sobre o objetivo e etapas da entrevista narrativa. A professora no início demonstrou ansiedade com o momento, mas depois de alguns minutos de relato sobre suas vivências na profissão, o ato de narrar gerou um sentimento de satisfação e alegria que possibilitou detalhar seus quase 30 anos de profissão em 59 minutos e 34 segundos de gravação.

Na realização de entrevista narrativa partimos de uma questão geradora, porque, conforme nos orientam Jovchelovitch e Bauer (2010), com a apropriação dos conhecimentos sobre o objeto de estudo temos condições de formular uma questão desencadeadora da narrativa. A questão geradora dessa entrevista foi: **A Educação Infantil tem passado por muitas transformações nos aspectos legais e de organização do ensino. Considerando estas transformações, conte-nos sobre o seu ingresso na Educação Infantil, relatando o seu percurso de trabalho nesta etapa de ensino com relação a sua atividade profissional**

com as crianças. Durante a entrevista narrativa a professora tem em mãos cópia da questão geradora para que possa recorrer a ela sempre que julgar necessário.

No decorrer da entrevista não fizemos interrupções, apenas gestos que sinalizavam nosso entendimento sobre o que estava sendo narrado e que estávamos acompanhando atentamente a narração dos fatos. E, quando a professora deu por encerrado, a pesquisadora fez perguntas direcionadas a aspectos mencionados que não foram compreendidos e/ou que não foram contemplados em sua fala. Os questionamentos feitos estavam voltados aos nossos objetivos de pesquisa. O primeiro foi: **Gostaria que você falasse um pouco mais sobre o que a motivou trabalhar na Educação Infantil.** Fizemos esta pergunta para obter mais informações sobre as motivações da professora pela escolha da profissão.

A segunda pergunta foi direcionada a um fato recorrente na narrativa, a menção que fazia ao trabalho desenvolvido na sala de aula no início da carreira e que estava fazendo diferente, então perguntamos: **você foi pontuando o que fazia na sala de aula antes e o que mudou. Eu gostaria que você falasse um pouco mais sobre essa mudança. Como eram as atividades que você realizava antes e as atividades que realiza hoje, quando você enfatiza que a Educação Infantil é de qualidade.** Os fatos narrados a partir desta pergunta foram ricos em detalhes do desenvolvimento da atividade de ensino aprendizagem.

Com a narrativa da professora Margarida, fizemos a transcrição dos dados e iniciamos o processo de produção dos núcleos de significação, uma proposta de análise e interpretação dos dados que apresentamos no próximo tópico.

4.5 Analisando e interpretando os dados: os Núcleos de Significação

Os Núcleos de Significação como procedimento de análise são construídos num processo que compreende várias leituras para termos uma aproximação com a narrativa da colaboradora de uma pesquisa. Para Aguiar e Ozella (2013) este procedimento permite a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios, ou seja, num movimento dialético o analista vai se apropriando das determinações que constituem dado objeto de estudo.

O primeiro passo para a produção dos núcleos de significação são as leituras flutuantes, que para Aguiar e Ozella (2013) são as várias leituras de reconhecimento e entendimento das narrativas transcritas. Neste processo de leitura fomos tendo condições de destacar trechos das narrativas que são os pré-indicadores. Estes pré-indicadores podem aparecer por meio de palavras, frases ou expressões. Os pré-indicadores por vezes apareceram

em grande quantidade, necessitando fazermos uma aglutinação de trechos das narrativas, mas, sem perder a totalidade do sujeito.

Os pré-indicadores são constituídos a partir daquilo que foi dito pelo sujeito e pode ser referente ao não dito. O objetivo é destacar trechos da narrativa que representem a totalidade do sujeito, uma unidade do pensamento e da palavra. Este passo é complexo e requer uma análise rigorosa da narrativa que caracterize e represente as relações com o objeto de pesquisa.

O segundo passo na produção dos núcleos de significação é a aglutinação dos pré-indicadores em indicadores. Pensando no objetivo da pesquisa e considerando os critérios de semelhança, contradição e complementaridade, o analista forma os indicadores.

A produção dos núcleos de significação representa o terceiro passo na análise dos dados. Os Núcleos representam a produção da narrativa da colaboradora, feita pela analista, buscando estruturar o pensamento expresso por palavras e assim buscar as relações presentes na narrativa que possibilitem revelar as múltiplas determinações que constituem a atividade de ensino aprendizagem da professora e, com isso, alcançar o objetivo da pesquisa.

Na produção dos núcleos de significação, buscamos a apreensão das zonas de sentido. Nesta busca, assim como definiu Vigotski (2010), o sentido é compreendido como soma de todos os fatos psicológicos, é mais amplo que o significado, o que faz do sentido a categoria que destaca a singularidade historicamente constituída do sujeito, no nosso caso, a professora de Educação Infantil.

Para Aguiar e Ozella (2013) este é considerado um momento superior de abstração, e com articulações dialéticas. O momento é considerado superior por que a pesquisadora avança na direção do concreto pensado, às zonas de sentidos que são espaços de inteligibilidade, que se constituem em espaços de constituição de zonas de sentido. É um processo atravessado pela compreensão crítica da pesquisadora em relação à realidade investigada, processo construtivo, interpretativo que sintetiza as mediações constitutivas do sujeito, seus modos de pensar, de sentir e de agir.

A síntese do processo analítico que realizamos está sistematizada em 5 (cinco) quadros, que serão apresentados na próxima seção.



SEÇÃO 5
DA ANÁLISE AOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

5 DA ANÁLISE AOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

*A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastardo.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.*

Manoel de Barros

A nossa proposta é apresentar o processo de análise dos dados da pesquisa que realizamos por meio da proposta dos Núcleos de Significação. Para desenvolver esta discussão nos apoiamos nas estrofes da poesia de Manoel de Barros quando nos conta que a maior riqueza do homem é a sua incompletude. É considerando esta incompletude que realizamos nosso plano de análise sabendo que será sempre incompleto, porque como somos seres inconclusos teremos sempre outros significados e sentidos para ser analisados na narrativa. Essa incompletude também está relacionada à nossa capacidade de apreender apenas as zonas de sentidos constituídas pela professora Margarida sobre sua atividade de ensino aprendizagem, e não sermos capazes de identificar todos os sentidos constituídos por ela. É sabendo que somos e precisamos ser outros que usamos a poesia de Manoel de Barros para abordar o processo de análise dos dados em direção dos núcleos de significação que revelam os modos de ser da professora Margarida.

Assim, essa seção apresenta os passos trilhados para constituição dos núcleos de significação. O movimento que seguimos irá mostrar o percurso trilhado em cada etapa deste procedimento de análise e interpretação dos dados, que se constituem na formação dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Os quadros contendo pré-indicadores,

indicadores e núcleos são uma produção realizada pela pesquisadora na compreensão da atividade de ensino aprendizagem da professora da Educação Infantil. Iniciamos com os pré-indicadores.

Na análise da narrativa, o primeiro passo seguido foi a realização das várias leituras flutuantes. Nesse processo de leitura fomos tendo condições de destacar trechos das narrativas que permitiram produzir os pré-indicadores. No início desse processo os trechos em negrito apareceram em muitos momentos da narrativa e, por isso, necessitamos fazer escolhas e/ou aglutinação destes trechos, mas, sem perder de vista a totalidade do sujeito e nosso objeto de estudo.

Na seleção dos pré-indicadores foi possível evidenciar aspectos da narrativa que caracterizava a professora Margarida e apresentava concatenações com o objetivo pretendido na pesquisa. Não destacamos trechos da narrativa da professora apenas por considerarmos importante, mas por serem necessários para o alcance de nossos objetivos, e por representarem fatos carregados de carga emocional.

Foram realizadas várias leituras para conhecer a professora da Educação Infantil por meio de sua narrativa. O que nos ajudou neste momento foi destacar para cada pré-indicador o conteúdo temático presente nos trechos negritados. Assim, tivemos condições de analisar se o que havíamos negrito representava um pensamento da professora, capaz de ser compreendido por quem lesse entender o que desejava expressar, ou se havia a necessidade de retirar o negrito ou negritar outras palavras, trechos, frases. Na seleção dos pré-indicadores temos, por vezes, um mesmo trecho da narrativa compondo dois pré-indicadores, dois fragmentos negritados diferentes. Isso ocorreu porque existem trechos da narrativa que revelam dois conteúdos temáticos. Ao voltar nosso olhar para estes aspectos, chegamos a quarenta e sete pré-indicadores, que estão listados no quadro 02.

Quadro 02 - Pré-indicadores

Nº	PRÉ-INDICADORES
01	<p>Comecei a trabalhar em 84 (1984) não por vocação mais por uma necessidade. Eu estava grávida e surgiu esse trabalho, então eu fui trabalhar.</p> <p>No início eu falei que trabalhei por necessidade, por necessidade, eu não tinha vocação. Hoje eu trabalho por vocação, pela necessidade de ganhar o meu dinheiro, lógico.</p> <p>No início, como te falei, foi a gravidez: “vamos trabalhar, tem uma vaga”! Eu fui lá, conversei com a filha do prefeito na época, disse pra ela como estava minha condição: “tá bom, eu vou te botar”.</p>
02	<p>E eu não tinha experiência de sala de aula. E também tinha feito outro curso que não</p>

	<p>era o Magistério e comecei a trabalhar com essas crianças.</p> <p>De início, foi difícil, como eu falei, porque eu não tinha o Curso, mas eu fui começando a gostar de trabalhar com essas crianças, não tinha formação, mas fui procurando estudar, fui procurando ver como eu iria trabalhar, vendo as necessidades deles e fui ficando.</p>
03	<p>De início, foi difícil, como eu falei, porque eu não tinha o Curso, mas eu fui começando a gostar de trabalhar com essas crianças, não tinha formação mais fui procurando estudar, fui procurando ver como eu iria trabalhar, vendo as necessidades deles e fui ficando.</p> <p>E com o tempo eu fui gostando de trabalhar com a Educação Infantil e quando eu via, quando eu percebia que uma criança aprendia algo como uma música, ou uma letra, ou uma palavra, eu me sentia realizada. E aí eu percebi que estava gostando de trabalhar com aquelas crianças, [...]</p> <p>[...] A partir daí, a cada ano que eu ficava eu gostava mais da Educação Infantil.</p> <p>Os anos foram se passando e eu fui gostando da Educação Infantil.</p> <p>[...] Então, eu gosto de trabalhar na Educação Infantil, eu aprendi a trabalhar com a Educação Infantil. Hoje, eu tenho 50 anos e a Educação Infantil é uma terapia para mim, porque eu tenho minhas filhas, criei minhas filhas sozinha. E quem me ajudou a ser uma pessoa feliz, porque eu me considero feliz, eu sou feliz, foi a Educação Infantil.</p> <p>[...] E eu não me via sem Educação Infantil, eu fico na Educação Infantil porque eu gosto de trabalhar com elas.</p> <p>[...] Comecei por uma necessidade, mas o que me motivou mesmo a ficar lá foi o gostar, eu comecei a trabalhar e comecei a gostar.</p>
04	<p>De início foi difícil como eu falei porque eu não tinha o Curso, mas eu fui começando a gostar de trabalhar com essas crianças, não tinha formação, mas fui procurando estudar, fui procurando ver como eu iria trabalhar, vendo as necessidades deles e fui ficando.</p> <p>E aí eu percebi que estava gostando de trabalhar com aquelas crianças, aí fui fazer o Magistério chamado, que era exigido na época.</p>
05	<p>Fiz o Magistério e já fiquei mesmo trabalhando, já melhorou um pouco. Quando eu fiz o Magistério já me senti preparada para lidar com aquelas crianças. O Curso era exatamente pra isso.</p>
06	<p>Quando eu fiz o Magistério já me senti preparada para lidar com aquelas crianças. O curso era exatamente pra isso. E aí, a cada ano que passava, eu ia gostando mais de trabalhar com aquelas crianças, era como se fosse uma terapia, era muito pouco o salário que agente ganhava, mas eu gostava de tá ali com eles. Eu me sentia realizada com cada aprendizado deles.</p>
07	<p>A formação ainda era difícil pra gente trabalhar na sala de aula. Era uma formação muito pequenininha para alunos. Certo, era há muito tempo atrás, mas mesmo assim era muito difícil.</p>
08	<p>Tinha os encontros cada vez no ano, [...] eles ensinavam a fazer algum planejamento, muito pouco. [...] E aí teve uma vez que teve uma moça de São Luís que fez um planejamento chamado Sete Semanas com a gente. E aí minha cabeça era como se tivesse aberto naquele momento. [...] O planejamento me ajudou muito nessa época, esse Método das Sete Semanas.</p>
09	<p>[...] Eu via que ali eles precisavam de mim, aí entrava não só a questão do aprendizado das crianças. Entrava também a questão do afeto. Eu sentia que tinha muitas crianças que eram muito sofridas. Tinha muitas crianças que não tinha um pai que conversasse com elas que contasse uma história pra elas.</p>

10	[...] eu aprendi ler, contando, lendo Literatura de Cordel pra ela (a avó da Margarida). Então, eu sabia que a história começava dali, eu tinha que contar história pra elas . Eu não sabia teoricamente que eu tinha que ler pra elas, porque não era pra ler, era só pra ler o BA, BE, BI, BO, BU para as crianças de 3º período. Mas eu sabia que elas tinham que ouvir uma história. Eu tinha que contar aquela história, ou que fosse pra encher linguça, ou que fosse pra passar o tempo , eu tinha que contar aquela história pra elas.
11	[...] “Por que vocês querem uma escola”? Porque os meninos são pequeninhos , na hora do recreio fica todo mundo junto e os bichinhos não podem brincar porque os grandes vão atrapalhando. [...] A gente vibrou, é a nossa escola . E aí a partir desse tempo, já foram pensando em Educação Infantil, nos direitos da criança. A criança tem que ficar num lugar específico, a criança tem direito disso .
12	Todos os cursos que eram oferecidos em relação a Educação infantil eu fazia. Porque eu não me sentia ainda capaz, eu achava que tava precisando . [...] Não, tá faltando, eu vou estudar. E fui estudando, eu fui fazendo cursos . Todos os cursos que iam oferecendo, eu ia fazendo, pra melhorar minhas atividades na sala de aula . Cada ano que passava, eu ia percebendo como era que eu deveria fazer pra trabalhar com aquelas criancinhas. E o que realmente elas precisavam pra aprender. Cada ano que passava era um aprendizado novo que eu ia conseguindo .
13	Como eu escolhi mesmo ser professora da Educação Infantil, eu via que elas (crianças) precisavam de mais, elas precisavam de mim não só na sala de aula. Elas precisavam [...] na rua, elas precisavam [...] na casa delas. [...] Porque a gente da Educação Infantil a gente serve de psicólogo até para os pais .
14	[...] E eu fui estudando , estudava com minhas colegas que já tinham outra formação, pegava livro emprestado e fui descobrindo. Não, é assim que se trabalha . [...] E com o tempo você vai percebendo que não precisa de tanta coisa. Se você estudar, se você tá sempre estudando, você não precisa de muita coisa, o que você precisa é o compromisso. [...] Hoje eu vejo dessa forma .
15	As transformações com o tempo elas foram vindo devagar. [...] Nós professores muito lentos, muito conformados com as coisas que vinham da Prefeitura, que vinham do Estado, por que todo mundo oferecia.
16	[...] O Estado também se prontificava a fazer os cursos e a Prefeitura automaticamente se preocupava: “não, vão para o Estado, vou ceder meus professores pra fazer esses cursos”. E foram muito lentas essas transformações, mas elas foram acontecendo .
17	Eu vejo hoje a Educação Infantil, e olho assim, tem muita coisa que a gente fazia que hoje a gente ainda faz. Mas, a gente faz de forma diferente . Por exemplo, os planejamentos hoje, nós fazemos nossos planejamentos.
18	Alguém ainda nos orienta, mas nós fazemos nossos planejamentos, é uma conquista muito boa. O professor tem autonomia para planejar, eu vejo como é que meu aluno está . Eu vou planejar a partir da realidade do meu aluno.
19	Eu tenho uma pessoa que eu admiro muito, e quando ela via de que forma nós trabalhávamos na sala de aula. [...] ela fez uma crítica muito pesada : “vocês tão trabalhando tudo errado, não é assim que se trabalha, e os meninos não vão aprender por isso”. [...] Eu ainda não tinha o curso superior. [...] E as colegas começaram a chorar. Umas botavam as lágrimas para o lado. Eu não chorei , no momento eu percebi que aquilo que ela tava falando era verdade, eu não tava construindo com as crianças e nem sabia que precisava construir .
20	A partir de hoje, eu nunca mais vou fazer nada sem a ajuda das crianças na minha sala de aula . Foi um aprendizado, acho que foi um dos melhores aprendizados que eu tive nesse dia. E a partir desse dia, tudo que eu faço na minha sala é com a participação dos meus alunos . E a partir desse dia, eu vi o resultado, elas começaram a produzir.
21	[...] Mas elas estão construindo comigo, a letrinha, o nome elas constroem . E antes era

	<p>feito diferente, elas aprendiam a soletrar, elas aprendiam a força. Começava logo do soletrar, soletrava uma ou duas vezes, uma semana até que um dia elas aprendiam. [...]</p> <p>Então foi essa mudança, essa necessidade e muito estudo, sem estudo ninguém vai a lugar nenhum.</p>
22	<p>Muitas professoras, muitas das minhas colegas até se chateavam porque eu dizia: “vamos estudar”! Se nós não estudarmos, nós não vamos a lugar nenhum. A gente lutou para essa particularidade, pra tá querendo estudar.</p> <p>Eu estudava porque eu não queria ficar pra trás. Todo mundo que tinha curso superior ia dizendo: “se tu não fizeres, tu vai sair da escola”. Porque ninguém interpretava como era a questão [...].</p>
23	<p>Quando chegou no limite eu disse: “eu vou estudar, eu não vou passar porque tá com muitos anos que eu estou fora da sala de aula. Eu vou estudar”. E eu consegui (ingressar no curso superior), e me realizo na sala de aula por cada aprendizado deles conquistado.</p> <p>O que me motivou mesmo foi a força de vontade daquelas crianças quererem.</p>
24	<p>Hoje não, hoje é como se eu tivesse na sala de aula só pra eles. Porque o foco são as crianças. A graduação que se faz, se faz pra trabalhar com as crianças. É por isso que eu digo, não é tão difícil se você levar em conta tudo que cada teórico diz como você faz, não é tão difícil.</p>
25	<p>[...] Dá trabalho, dá trabalho porque trabalhar da forma que é pra trabalhar dá trabalho. Porque você vai correr atrás de recursos. Você vai ter que adaptar porque cada criancinha é diferente.</p>
26	<p>É também uma conquista, você trazer os pais pra sala de aula. É uma conquista muito grande. É uma forma de você ampliar todo e seu trabalho, quando você consegue trazer a família pra dentro da sala de aula, quando você consegue ser amigo, se aliar a essa família.</p> <p>Porque, quando você consegue se aliar à família não tem problema na sua sala de aula não. Quando surge um probleminha, o pai diz: vou lá conversar com a professora pra saber o que aconteceu. [...]. Foi dessa forma, porque ele já te conhece, ele conhece teu trabalho, ele conhece como você lida com aqueles acontecimentos. Então, importante é botar a família dentro da sala de aula. É compreender os problemas dessa família, pra poder compreender os problemas dessa criança.</p> <p>Mas, eu não tinha a capacidade de compreender que aquilo ali era a família naquela época. O que hoje a gente percebe, que quando a criança tem um problema, ela tá passando lá na casa. Hoje nós temos esse poder de perceber isso, que ela tem um problema de família. Naquele tempo a gente não tinha essa capacidade. Pra mim, a criança tava ali por inteiro. Ela não tinha família, ela vinha pra escola e tudo tava bem. Então, muitas coisas ficaram sem ser feitas, muitas crianças ficaram para trás por conta disso, por falta dessa minha capacidade. Dessa capacidade de perceber que tinha família, que tinham os problemas com as famílias delas.</p>
27	<p>Tudo o que a criança faz, tem que dizer que tá lindo e maravilhoso. Eu tenho trauma disso. [...] Isso foi compartilhado com várias amigas que esse fato aconteceu comigo. [...]</p> <p>A criança faz aquele amontoado de garatujas. Oh, mais tá lindo! Eu não me preocupei como hoje quando a criança desenha e eu vou saber. [...] Antigamente não, não posso desagradar a criança, não posso contrariar a criança.</p> <p>[...] E achei aquele emaranhado, eu não entendi, mas tinha que dizer que estava bonito. [...] “E a senhora tá achando bonito”? Eu disse: “Ah, era porque eu não tinha entendido, eu não tinha visto direito. Porque não é bonito o pai da gente bater na mãe da gente”. “Não é bonito, é feio”. A criança mesma me corrigiu.</p> <p>Eu fiquei muito triste e chamei a diretora e disse: olha, essa história que tudo que a criança fizer você dizer que é bonito sem questionar, eu cometi um erro muito grande. Eu estou muito triste porque a menina me olhou com caras e bocas e disse: “eu não acredito</p>

	<p>que você tá achando isso bonito, tia!⁷.</p> <p>[...] Eu acho muito interessante, porque ela foi a aluna que me botou contra a parede. E ela fez com que eu aprendesse. Essa menina fez com que eu aprendesse que não se pode dizer, valorizar uma coisa sem saber.</p> <p>[...] É isso que eu gosto no professor. Porque tem o compromisso, porque ele aprende, ele aprende com os teóricos, ele aprende com os amigos, ele aprende com a criança. As crianças são os verdadeiros ensinantes pra gente. São as crianças que me ensinam como é que eu vou dar aula. Meu aluno é que vai ensinar como é que ele vai aprender.</p>
28	<p>[...] É uma vitória a questão do falar, interagir com essa criança. E antes nós interagíamos sem saber que era preciso.</p> <p>A relação de ontem com hoje é essa. Se fazia as coisas sem saber o que era aquilo ali. A gente fazia as brincadeiras de roda, a gente fazia as rodas de conversa na sala, a rodinha pra conversar, muitas vezes pra contar uma história sem saber se aquilo ali. O bem que ele tinha. [...] Hoje sei a diferença, o professor tem que interagir, se não tiver interação não há aprendizagem. Não tem como eu chegar, da bom dia, boa tarde, vamos ler aqui o nome da escola! Vamos ler o conteúdo! Não. Não adianta porque não vai ter aprendizado. Tem que interagir. Elas têm que interagir entre elas para que possa ter aprendizagem.</p>
29	<p>[...] Ninguém trabalha por amor, nós trabalhamos por o dinheiro e trabalhamos com amor. Então, eu tenho amor à profissão e trabalho pra sobrevivência.</p>
30	<p>[...] Eu gosto da sala de aula, o que eu puder ajudar financeiramente eu não vou dizer quem deve e quem não deve fazer, eu faço com gosto, eu adoro.</p>
31	<p>Então, hoje eu trabalho com amor, tenho vocação. Já fui chamada pra trabalhar em outras áreas, já tive oportunidade de sair na época: “não, vamos sair, porque se não sair agora nós não ficamos dobrado, perde um turno”.</p>
32	<p>[...] É um amor, a gente sente amor trabalhar com elas, criança é uma coisa divina.</p>
33	<p>Você tem que saber que precisa melhorar. Como que eu preciso melhorar? É me qualificando, porque o tempo tá mudando, a tecnologia chegou, a globalização tá aí. Então, eu preciso também mudar, eu não tenho que ficar na formação de 2012 de 2010, eu tenho que estar hoje, eu tenho que me formar em 2014. Em 2015, eu tenho que estar me formando em 2015 através de formação continuada, eu não paro.</p>
34	<p>[...] As crianças de hoje são crianças que sabem te responder tudo. Elas estão dentro da sala de aula e são considerados crianças mesmo. Não se faz mais como na época que se trabalhava com a criança, mas pensando no adulto. Hoje, ela é pensada como criança, respeitada como criança. São planejadas atividades pra elas crianças.</p> <p>Como é que não é importante contextualizar. É isso que o professor tem que ver. Ah, mas alguém não me disse que eu tenho que contextualizar? Mas a criança pede.</p> <p>[...] Quando você internaliza, você percebe que a criança é quem te pede pra aprender aquilo. A criança te surpreende com uma palavra. Vamos trabalhar aquela palavra! Isso são as mudanças que hoje eu percebo.</p>
35	<p>Nós sabemos que o brincar faz parte da vida dessa criança, no meu brincar eu não vou tá ligando se o diretor chegar à porta e disser que tá na hora de parar, porque eu sei a hora de parar.</p>
36	<p>Nós vamos estudar é tudo, nós vamos trabalhar o que as crianças estão precisando na realidade. Eu digo para os pais dos meus alunos, a gente não trabalha só isso, a gente trabalha é tudo. A criança de hoje tem que saber tudo, tudo elas entendem, tudo.</p>
37	<p>Isso é interessante, isso é gratificante, quando o professor percebe que existe lá fora, o que tá acontecendo lá fora. Aqui é uma continuação, na sala de aula. Porque o professor não para aqui dentro da sala. Ele continua além dos muros da escola. Eu continuo sendo professora.</p>
38	<p>Então, é aqui que eu tenho que ficar, é aqui que eu vou ocupar meu tempo. Aqui eu não vou pensar em outra coisa. Eu já entrei de cabeça pra eu não pensar naquelas coisas que estavam acontecendo na minha casa. Pra eu não lembrar o que estava acontecendo</p>

	comigo, eu já entrei de cabeça. E aí eu disse: agora eu vou fazer o Magistério. Já tinha Contabilidade, fui fazer o Magistério.
39	Então, o que me motivou mesmo, foi uma necessidade minha e a vontade deles de aprender. O que me motivou foi aquela vontade deles de querer aprender.[...] O que me motivou foi isso, aquela necessidade deles, aquela vontade deles de aprenderem. E eu gostava de ver aquela ansiedade deles querendo aprender. [...] Aquilo ali era muito bom, era uma coisa muito gostosa. A minha necessidade juntou com a vontade delas de aprender, isso foi uma motivação pra mim, e eu não quero sair.
40	Eu percebi o quanto elas queriam aprender e o quanto eu podia dar para aquelas crianças. Eu vou contribuir, eu posso contribuir, pois a minha missão é essa, é contribuir.
41	Antes se trabalhava letras pra elas cobrirem, começava assim. Cobrir um monte de letrinhas. Começava a cobrir as vogais, depois cobrir as consoantes. [...] [...] Hoje não, não se trabalha letra solta, se trabalha texto, nós planejamos dessa forma. Nós trabalhamos parlendas, trava-línguas, textos.
42	O aluno é o centro das atenções, não sou eu mais. Eu tenho que saber que eles é que precisam da atenção. E aí vai partindo deles. Hoje, mudou por isso.
43	[...] Isso era o ideal, a criança aprender a soletrar, aprender o nome dela, desenhar o nome dela. E já se sentia um vitorioso, o menino já aprendeu. Eu vou tá ensinando isso pra meus alunos, vamos construindo juntos. Eles vão aprender a ler e a escrever também de forma sistematizada. E antes o foco era outro, era aprender o nome, aprender as vogais A E I O U, e acabou.
44	[...] Hoje eu sei que eles vão aprender de forma organizada. Eles vão aprender a se sentar. Ele vai aprender as posturas, ele vai aprender os valores.
45	Tem que estudar tudo. E eu digo para os pais, olha vocês também ensinem os filhos de vocês a ler. Vamos aprender, vamos ensinar. A escola tem que preparar essa criança para o mundo. Essa é a missão de hoje, preparar a criança para o mundo.
46	[...] E hoje, a escola vai ter que preparar essa criança para o mundo. Não só o ler e o escrever são preparo para o mundo.
47	[...] pra preparar meu aluno para o mundo, eu também tenho que estar preparada para o mundo. Eu vou ter que correr atrás, eu vou ter que buscar, eu vou ter que renovar. Eu vou ter que me virar, mas eu tenho que estar apta para preparar meu aluno para o mundo.

Fonte: Corpus *empírico* da entrevista narrativa

Com os pré-indicadores selecionados, seguimos para a segunda etapa, a aglutinação dos pré-indicadores em indicadores. Os indicadores são construídos no movimento de análise dos conteúdos temáticos presentes nos pré-indicadores que representem transformações e contradições no processo de constituição dos significados e dos sentidos da atividade de ensino aprendizagem. A aglutinação que realizamos considerou as questões da professora Margarida relacionadas a sua subjetividade e aos aspectos contextuais e históricos.

No percurso de produção dos indicadores fizemos uma nova análise dos pré-indicadores e seus conteúdos temáticos, (re) organizando a narrativa da professora, de forma que aproximasse os trechos narrados em diferentes momentos da sua entrevista, possibilitando uma compreensão das zonas de sentido constituídas por ela. Após fazermos esta (re)

organização dos diferentes trechos narrados que representassem o pensamento da professora, passamos a nomear os indicadores. Em princípio organizamos os trechos que se referiam ao início de sua vida profissional, em seguida passamos para os trechos referentes ao processo de formação e por fim os demais trechos que tratavam das situações vividas em sala de aula.

Com a organização dos pré-indicadores, precisamos nomeá-los, e assim produzir os indicadores de uma forma que esse indicador represente os trechos negritados. O que se constitui numa análise que representa um processo de idas e vindas, porque podemos negritar ou retirar o negrito de algumas palavras, frases ou expressões na composição de um indicador. Fizemos isso num movimento de análise rigorosa dos pré-indicadores selecionados. Por vezes constatamos que os trechos em negrito não davam conta de expressar o pensamento da professora Margarida, ou que tinha pré-indicador que deveria compor outro indicador. O que nos fazia voltar à narrativa integral da professora por diversas vezes. Nesse movimento reorganizamos os pré-indicadores até chegarmos a 10 (dez) indicadores, conforme apresentamos no quadro 03.

Quadro 03 - Indicadores

Indicadores
01. O ingresso na docência da educação infantil mediado pela necessidade de emprego
02. Identificação com a docência da Educação Infantil mediada pelo gostar de trabalhar com criança e pela vocação
03. Docência na Educação Infantil e os limites da formação em Magistério
04. A formação em Magistério e a formação inicial mediando à identificação com a docência e o ser professora da Educação Infantil
05. A formação contínua mediando a produção de conhecimentos para exercer a docência
06. O reconhecimento das singularidades das crianças mediando a atividade de ensino aprendizagem
07. As situações vividas na Educação Infantil gerando uma atividade de ensino aprendizagem centrada na criança
08. O ensino aprendizagem da leitura e da escrita na primeira infância e as transformações nos modos de ser professora da Educação Infantil
09. A educação e o cuidado às crianças compartilhados com as famílias

10. A Educação Infantil e sua finalidade de desenvolvimento integral da criança

Fonte: Corpus *empírico* da entrevista e produção da autora

Com os pré-indicadores e os indicadores definidos, então organizamos os núcleos de significação que são formados considerando os mesmos critérios de produção dos indicadores. Os núcleos representam uma produção da narrativa da professora Margarida feita pela pesquisadora, buscando estruturar o pensamento expresso por palavras e assim compreender os significados e os sentidos constituídos pela professora sobre a atividade de ensino aprendizagem e suas relações o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Considerando os modos de ser da professora Margarida, articulamos os indicadores e formamos três núcleos de significação.

O primeiro núcleo foi constituído para articular as zonas de sentido sobre os motivos da escolha da professora Margarida pela docência da Educação Infantil. Mas, como tudo está em concatenação na vida do ser humano, a professora foi revelando também os seus motivos de permanecer sendo professora e ficou evidenciado nesse núcleo o processo de identificação com a docência da Educação Infantil por meio da atividade de ensino aprendizagem. O quadro 04 evidencia o percurso do procedimento de analítico para chegarmos ao primeiro núcleo: **O ingresso na docência e o processo de identificação com a atividade de ensino aprendizagem na educação infantil** que é formado por 02 (dois) indicadores: *O ingresso na docência da educação infantil mediado pela necessidade de emprego e Identificação com a docência da Educação Infantil mediada pelo gostar de trabalhar com criança e pela vocação.*

Quadro 04 - O ingresso na docência e o processo de identificação com a atividade de ensino aprendizagem na educação infantil.

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleo
<p>Comecei a trabalhar em 84 (1984) não por vocação mais por uma necessidade. Eu estava grávida e surgiu esse trabalho, então eu fui trabalhar.</p> <p>No início eu falei que trabalhei por necessidade, por necessidade, eu não tinha vocação. Hoje eu trabalho por vocação, pela necessidade de ganhar o meu dinheiro, lógico.</p> <p>No início, como te falei, foi a gravidez: “vamos trabalhar, tem uma vaga”! Eu fui lá, conversei</p>	<p>O ingresso na docência da educação infantil mediado pela necessidade de emprego</p>	<p>O ingresso na docência e o processo de identificação com a atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil</p>

<p>com a filha do prefeito na época, disse pra ela como estava minha condição: “tá bom, eu vou te botar”.</p> <p>[...] Ninguém trabalha por amor, nós trabalhamos por o dinheiro e trabalhamos com amor. Então, eu tenho amor à profissão e trabalho pra sobrevivência.</p>		
<p>De início, foi difícil, como eu falei, porque eu não tinha o Curso, mas eu fui começando a gostar de trabalhar com essas crianças, não tinha formação, mas fui procurando estudar, fui procurando ver como eu iria trabalhar, vendo as necessidades deles e fui ficando.</p> <p>E com o tempo eu fui gostando de trabalhar com a Educação Infantil e quando eu via, quando eu percebia que uma criança aprendia algo como uma música, ou uma letra, ou uma palavra eu me sentia realizada. E aí eu percebi que estava gostando de trabalhar com aquelas crianças, [...]</p> <p>[...] A partir daí, a cada ano que eu ficava, eu gostava mais da Educação Infantil.</p> <p>Os anos foram se passando e eu fui gostando da Educação Infantil.</p> <p>[...] Então, eu gosto de trabalhar na Educação Infantil, eu aprendi a trabalhar com a Educação Infantil. Hoje, eu tenho 50 anos e a Educação Infantil é uma terapia para mim, porque eu tenho minhas filhas, criei minhas filhas sozinha. E quem me ajudou a ser uma pessoa feliz, porque eu me considero feliz, eu sou feliz, foi a Educação Infantil.</p> <p>[...] E eu não me via sem Educação Infantil, eu fico na Educação Infantil porque eu gosto de trabalhar com eles.</p> <p>[...] Comecei por uma necessidade, mas o que me motivou mesmo a ficar lá foi o gostar, eu comecei a trabalhar e comecei a gostar.</p> <p>Quando eu fiz o Magistério, já me senti preparada para lidar com aquelas crianças. O curso era exatamente pra isso. E aí cada ano que passava eu ia gostando mais de trabalhar com aquelas crianças, era como se fosse uma terapia, era muito pouco o salário que a gente</p>	<p>Identificação com a docência da Educação Infantil mediada pelo gostar de trabalhar com criança e pela vocação</p>	<p>(cont.) O ingresso na docência e o processo de identificação com a atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil</p>

<p>ganhava, mas eu gostava de tá ali com eles. Eu me sentia realizada com cada aprendizado deles.</p> <p>[...] Eu gosto da sala de aula, o que eu puder ajudar financeiramente eu não vou dizer quem deve e quem não deve fazer, eu faço com gosto, eu adoro.</p> <p>Então, o que me motivou mesmo, foi uma necessidade minha e a vontade delas de aprender.</p> <p>O que me motivou foi aquela vontade delas de querer aprender. [...] O que me motivou foi isso, aquela necessidade delas, aquela vontade delas aprenderem. E eu gostava de ver aquela ansiedade deles querendo aprender.</p> <p>[...] Aquilo ali era muito bom, era uma coisa muito gostosa. A minha necessidade juntou com a vontade delas de aprender, isso foi uma motivação pra mim, e eu não quero sair.</p> <p>Eu percebi quanto elas queriam aprender e quanto eu podia dar para aquelas crianças. Eu vou contribuir, eu posso contribuir, pois a minha missão é essa, é contribuir.</p>	<p>(cont.)</p> <p>Identificação com a docência da Educação Infantil mediada pelo gostar de trabalhar com criança e pela vocação</p>	<p>(cont.)</p> <p>O ingresso na docência e o processo de identificação com a atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil</p>
---	---	--

Fonte: *Corpus empírico* da entrevista e produção da autora.

O segundo núcleo foi se constituindo na frequência com que a professora Margarida sinalizava sobre a importância da formação na constituição dos seus modos de ser professora. Sua narrativa vai revelando de forma recorrente a necessidade de estar sempre inserida em processos formativos. Desta forma, a formação passa a ser o critério utilizado na organização dos indicadores para formar o segundo núcleo. Na narrativa da professora Margarida, a necessidade de formação se apresenta quando inicia a docência como professora leiga e precisa buscar o Magistério, continuando com outros cursos que fazia e, posteriormente, com a formação de Magistério em nível superior. Assim, construímos o segundo núcleo que recebeu a denominação de **A formação mediando o processo de constituição dos modos de ser professora da educação infantil**. Os indicadores que se articularam na composição desse núcleo são 03 (três) e receberam as seguintes denominações: *Docência na educação infantil e os limites da formação em Magistério; A formação em Magistério e formação inicial mediando a identificação com a docência e o ser professora da Educação Infantil e A formação contínua mediando produção de conhecimentos para exercer a docência da*

educação infantil. Quadro 05, abaixo, sistematiza e apresenta esse núcleo e seus respectivos pré-indicadores e indicadores.

Quadro 05 - A formação mediando a constituição dos modos de ser professora da educação infantil

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleo
<p>E eu não tinha experiência de sala de aula. E também tinha feito outro curso que não era o Magistério e comecei a trabalhar com essas crianças.</p> <p>De início, foi difícil, como eu falei, porque eu não tinha o Curso, mas eu fui começando a gostar de trabalhar com essas crianças, não tinha formação, mas fui procurando estudar, fui procurando ver como eu iria trabalhar, vendo as necessidades delas e fui ficando.</p> <p>A formação ainda era difícil pra gente trabalhar na sala de aula. Era uma formação muito pequenininha para alunos. Certo, era há muito tempo atrás, mas mesmo assim era muito difícil.</p>	<p>Docência na educação infantil e os limites da formação em Magistério</p>	
<p>De início, foi difícil, com eu falei, porque eu não tinha o Curso, mas eu fui começando a gostar de trabalhar com essas crianças, não tinha formação mais fui procurando estudar, fui procurando ver como eu iria trabalhar, vendo as necessidades deles e fui ficando.</p> <p>Fiz o Magistério e já fiquei mesmo trabalhando, já melhorou um pouco. Quando eu fiz o Magistério, já me senti preparada para lidar com aquelas crianças. O Curso era exatamente pra isso.</p> <p>Então, é aqui que eu tenho que ficar, é aqui que eu vou ocupar meu tempo. Aqui eu não vou pensar em outra coisa. Eu já entrei de cabeça pra eu não pensar naquelas coisas que estavam acontecendo na minha casa. Pra eu não lembrar o que estava acontecendo comigo, eu já entrei de cabeça. E aí eu disse: agora eu vou fazer o Magistério. Já tinha Contabilidade, fui fazer o Magistério.</p> <p>Tinha os encontros cada vez no ano, [...] eles ensinavam a fazer algum planejamento, muito</p>	<p>A formação em Magistério e formação inicial mediando a identificação com a docência e o ser professora da Educação Infantil</p>	<p>A formação mediando a constituição dos modos de ser professora da Educação Infantil</p>

<p>pouco. [...] E aí teve uma vez que teve uma moça de São Luís que fez um planejamento chamado Sete Semanas com a gente. E aí minha cabeça era como se tivesse aberto naquele momento. [...] O planejamento me ajudou muito nessa época, esse Método das Sete Semanas.</p> <p>Eu estudava porque eu não queria ficar pra trás. Todo mundo que tinha curso superior ia dizendo: “se tu não fizeres, tu vai sair da escola”. Porque ninguém interpretava como era a questão [...].</p> <p>Quando chegou no limite eu disse: “eu vou estudar, eu não vou passar porque tá com muitos anos que eu estou fora da sala de aula. Eu vou estudar”. E eu consegui (ingressar no curso superior), e me realizo na sala de aula por cada aprendizado delas conquistado.</p>	<p>(cont.) A formação em Magistério e formação inicial mediando a identificação com a docência e o ser professora da Educação Infantil</p>	<p>(cont.) A formação mediando a constituição dos modos de ser professora da Educação Infantil</p>
<p>Todos os cursos que eram oferecidos em relação à Educação infantil eu fazia. Porque eu não me sentia ainda capaz, eu achava que tava precisando. [...] Não, tá faltando, eu vou estudar. E fui estudando, eu fui fazendo cursos. Todos os cursos que iam oferecendo eu ia fazendo, pra melhorar minhas atividades na sala de aula.</p> <p>Cada ano que passava eu ia percebendo como era que eu deveria fazer pra trabalhar com aquelas criancinhas. E o que realmente elas precisavam pra aprender. Cada ano que passava era um aprendizado novo que eu ia conseguindo.</p> <p>[...] E eu fui estudando, estudava com minhas colegas que já tinha outra formação, pegava livro emprestado e fui descobrindo. Não, é assim que se trabalha. [...] E com o tempo você vai percebendo que não precisa de tanta coisa. Se você estudar, se você tá sempre estudando, você não precisa de muita coisa, o que você precisa é o compromisso. [...] Hoje eu vejo dessa forma.</p>	<p>A formação contínua mediando produção de conhecimentos para exercer a docência da educação infantil</p>	

<p>Hoje não, hoje é como se eu tivesse na sala de aula só pra elas. Porque o foco são as crianças. A graduação que se faz, se faz pra trabalhar com as crianças. É por isso que eu digo, não é tão difícil se você levar em conta tudo que cada teórico diz como você faz, não é tão difícil.</p> <p>Muitas professoras, muitas das minhas colegas até se chateavam porque eu dizia: “vamos estudar”! Se nós não estudarmos, nós não vamos a lugar nenhum. A gente lutou para essa particularidade, pra tá querendo estudar.</p> <p>Você tem que saber que precisa melhorar. Como que eu preciso melhorar? É me qualificando, porque o tempo tá mudando, a tecnologia chegou, a globalização tá aí. Então, eu preciso também mudar, eu não tenho que ficar na formação de 2012 de 2010, eu tenho que estar hoje, eu tenho que me formar em 2014. Em 2015, eu tenho que estar me formando em 2015 através de formação continuada, eu não paro.</p>	<p>(cont.) A formação contínua mediando produção de conhecimentos para exercer a docência da educação infantil</p>	<p>(cont.) A formação mediando a constituição dos modos de ser professora da Educação Infantil</p>
---	--	--

Fonte: Corpus *empírico* da entrevista e produção da autora

O terceiro núcleo foi organizado buscando articular as situações vividas em sala de aula pela professora Margarida e que evidenciavam a forma de desenvolver sua atividade de ensino aprendizagem. São fatos vividos por ela nos 30 anos de docência da Educação Infantil e que são representativos dos seus modos de ser professora. Esses fatos formam o núcleo: **A atividade de ensino aprendizagem sendo (re) construída no exercício da docência.** São representativos desse núcleo situações de sala de aula que demonstram uma forma de trabalhar com crianças que foi se transformando. São 05 (cinco) os indicadores que formam esse núcleo: *O reconhecimento das singularidades das crianças mediando a atividade de ensino aprendizagem; As situações vividas na Educação Infantil gerando uma atividade de ensino centrada na criança; O ensino aprendizagem da leitura e da escrita na primeira infância e as transformações nos modos de ser professora da Educação Infantil; A educação e o cuidado às crianças compartilhados com as famílias e A Educação Infantil e sua finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança.* Ver quadro 06.

Quadro 06 - O movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleo
<p>[...] Eu via que ali eles precisavam de mim, aí entrava não só a questão do aprendizado das crianças. Entrava também a questão do afeto. Eu sentia que tinha muitas crianças que eram muito sofridas. Tinha muitas crianças que não tinham um pai que conversasse com elas que contasse uma história pra elas.</p> <p>[...] “Por que vocês querem uma escola”? Porque os meninos são pequenininhos, na hora do recreio fica todo mundo junto e os bichinhos não podem brincar porque os grandes vão atrapalhando.</p> <p>[...] A gente vibrou, é a nossa escola. E aí a partir desse tempo, já foram pensando em Educação Infantil, nos direitos da criança. A criança tem que ficar num lugar específico, a criança tem direito disso.</p> <p>Como eu escolhi mesmo ser professora da Educação Infantil, eu via que elas (crianças) precisavam de mais, elas precisavam de mim não só na sala de aula. Elas precisavam [...] na rua, elas precisavam [...] na casa delas. [...] Por que a gente da Educação Infantil, a gente serve de psicólogo até para os pais.</p> <p>A partir de hoje, eu nunca mais vou fazer nada sem a ajuda das crianças na minha sala de aula. Foi um aprendizado, acho que foi um dos melhores aprendizados que eu tive nesse dia. E a partir desse dia, tudo que eu faço na minha sala, é com a participação dos meus alunos. E a partir desse dia eu vi o resultado, elas começaram a produzir.</p> <p>Nós sabemos que o brincar faz parte da vida dessa criança, o meu brincar eu não vou tá ligando se o diretor chegar à porta e disser que tá na hora de parar,</p>	<p>O reconhecimento das singularidades das crianças mediando a atividade de ensino aprendizagem</p>	<p>O movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil</p>

<p>porque eu sei a hora de parar.</p> <p>Nós vamos estudar é tudo, nós vamos trabalhar o que as crianças estão precisando na realidade. Eu digo para os pais dos meus alunos, a gente não trabalha só isso, a gente trabalha é tudo. A criança de hoje tem que saber tudo, tudo elas entendem, tudo.</p>		
<p>[...] eu aprendi ler, contando, lendo Literatura de Cordel pra ela (a avó da Margarida). Então, eu sabia que a história começava dali, eu tinha que contar história pra elas. Eu não sabia teoricamente que eu tinha que ler pra elas, porque não era pra ler, era só pra ler o BA, BE, BI, BO, BU para as crianças de 3º período. Mas, eu sabia que elas tinham que ouvir uma história. Eu tinha que contar aquela história, ou que fosse pra encher linguiça, ou que fosse pra passar o tempo, eu tinha que contar aquela história pra elas.</p> <p>Tudo que a criança faz, tem que dizer que tá lindo e maravilhoso. Eu tenho trauma disso. [...] Isso foi compartilhado com várias amigas, que esse fato aconteceu comigo. [...]</p> <p>A criança faz aquele amontoado de garatujas. Oh, mais tá lindo! Eu não me preocupei como hoje quando a criança desenha e eu vou saber. [...] Antigamente não, não posso desagradar à criança, não posso contrariar a criança.</p> <p>[...] E achei aquele emaranhado, eu não entendi, mas tinha que dizer que tava bonito. [...] “E a senhora tá achando bonito”? Eu disse: “Ah, era porque eu não tinha entendido, eu não tinha visto direito. Porque não é bonito o pai da gente bater na mãe da gente”. “Não é bonito, é feio”. A criança mesmo me corrigiu.</p> <p>Eu fiquei muito triste e chamei a diretora e disse: olha, essa história que tudo que a criança fizer você dizer que é bonito sem questionar, eu cometi um erro muito grande. Eu estou muito triste porque a menina me olhou com caras e bocas e disse: “eu não acredito que você tá achando isso bonito, tia!”.</p>	<p>As situações vividas na Educação Infantil gerando uma atividade de ensino centrada na criança</p>	<p>(cont.)</p> <p>O movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil</p>

<p>[...] Eu acho muito interessante, porque ela foi a aluna que me botou contra a parede. E ela fez com que eu aprendesse. Essa menina fez com que eu aprendesse que não se pode dizer, valorizar uma coisa sem saber.</p> <p>[...] É isso que eu gosto no professor. Por que tem o compromisso, porque ele aprende, ele aprende com os teóricos, ele aprende com os amigos, ele aprende com a criança. As crianças são os verdadeiros ensinantes pra gente. São as crianças são que me ensinam como é que eu vou dar aula. Meu aluno é que vai ensinar como é que ele vai aprender.</p> <p>[...] E uma vitória é a questão do falar, interagir com essa criança. E antes nós interagíamos sem saber que era preciso. A relação de ontem com hoje é essa. Se fazia as coisas sem saber que era aquilo ali. A gente fazia as brincadeiras de roda, a gente fazia as rodas de conversa na sala, a rodinha pra conversar, muitas vezes pra contar uma história sem saber se aquilo ali. O bem que ele tinha. [...] Hoje sei a diferença, o professor tem que interagir, se não tiver interação não há aprendizagem. Não tem como eu chegar, dar bom dia, boa tarde, vamos ler aqui o nome da escola! Vamos ler o conteúdo! Não. Não adianta porque não vai ter aprendizado. Tem que interagir. Elas têm que interagir entre elas para que possa ter aprendizagem.</p> <p>[...] As crianças de hoje são crianças que sabem te responder tudo. Eles estão dentro da sala de aula e são considerados crianças mesmo. Não se faz mais na época que se trabalhava com a criança, mas pensando no adulto. Hoje, ela é pensada como criança, respeitada como criança. São planejadas atividades pra elas crianças.</p> <p>Como é que não é importante contextualizar. É isso que o professor tem que ver. Ah, mas alguém não me disse que eu tenho que contextualizar? Mas a</p>	<p>(cont.) As situações vividas na Educação Infantil gerando uma atividade de ensino centrada na criança</p>	<p>(cont.) O movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil</p>
--	--	---

<p>criança pede.</p> <p>[...] Quando você internaliza, você percebe que a criança é quem te pede pra aprender aquilo. A criança te surpreende com uma palavra. Vamos trabalhar aquela palavra! Isso são as mudanças que hoje eu percebo.</p> <p>O aluno é o centro das atenções, não sou eu mais. Eu tenho que saber que eles é que precisam da atenção. E aí vai partindo deles. Hoje, mudou por isso.</p>	<p>(cont.) As situações vividas na Educação Infantil gerando uma atividade de ensino centrada na criança</p>	
<p>As transformações com o tempo elas foram vindo devagar. [...] Nós professores muito lentos, muito conformados com as coisas que vinham da Prefeitura, que vinham do Estado, por que todo mundo oferecia.</p> <p>[...] O Estado também se prontificava a fazer os cursos e a Prefeitura automaticamente se preocupava: “não, vão para o Estado, vou ceder meus professores pra fazer esses cursos”. E foram muito lentas essas transformações, mas elas foram acontecendo.</p> <p>Eu vejo hoje a Educação Infantil, e olho assim, tem muita coisa que a gente fazia que hoje a gente faz. Mas, a gente faz de forma diferente. Por exemplo, os planejamentos hoje, nós fazemos nossos planejamentos.</p> <p>Alguém ainda nos orienta, mas nós fazemos nossos planejamentos, é uma conquista muito boa. O professor tem autonomia para planejar, eu vejo como é que meu aluno está. Eu vou planejar a partir da realidade do meu aluno.</p> <p>Eu tenho uma pessoa que eu admiro muito, e quando ela via de que forma nós trabalhávamos na sala de aula. [...] ela fez uma crítica muito pesada: “você estão trabalhando tudo errado, não é assim que se trabalha, e os meninos não vão aprender por isso”. [...] Eu ainda não tinha o curso superior. [...] E as colegas começaram a</p>	<p>O ensino aprendizagem da leitura e da escrita na primeira infância e as transformações nos modos de ser professora da Educação Infantil</p>	<p>(cont.) O movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil</p>

<p>chorar. Umas botavam as lágrimas para o lado. Eu não chorei, no momento eu percebi que aquilo que ela tava falando era verdade, eu não tava construindo com as crianças e nem sabia que precisava construir.</p> <p>[...] Dá trabalho, dá trabalho porque trabalhar da forma que é pra trabalhar dá trabalho. Porque você vai correr atrás de recursos. Você vai ter que adaptar porque cada criancinha é diferente.</p> <p>Isso é interessante, isso é gratificante, quando o professor percebe que existe lá fora, o que tá acontecendo lá fora. Aqui é uma continuação, na sala de aula. Porque o professor não para aqui dentro da sala. Ele continua além dos muros da escola. Eu continuo sendo professora.</p>		
<p>[...] Mas elas estão construindo comigo, a letrinha, o nome elas constroem. E antes era feito diferente, elas aprendiam a soletrar, elas aprendiam a força. Começava logo do soletrar, soletrava uma ou duas vezes, uma semana até que um dia eles aprendiam. [...] Então foi essa mudança, essa necessidade e muito estudo, sem estudo ninguém vai a lugar nenhum.</p> <p>Antes se trabalhava letras pra elas cobrirem, começava assim. Cobrir um monte de letrinhas. Começava a cobrir as vogais, depois cobrir as consoantes. [...]</p> <p>[...] Hoje não, não se trabalha letra solta, se trabalha texto, nós planejamos dessa forma. Nós trabalhamos parlendas, trava-línguas, textos.</p> <p>[...] Isso era o ideal, a criança aprender a soletrar, aprender o nome dela, desenhar o nome dela. E já se sentia um vitorioso, o menino já aprendeu.</p> <p>Eu vou tá ensinando isso pra meus alunos, vamos construindo juntos. Ele vai aprender a ler e escrever também de forma sistematizada. E antes o foco era</p>	<p>(cont.) O ensino aprendizagem da leitura e da escrita na primeira infância e as transformações nos modos de ser professora da Educação Infantil</p>	<p>(cont.) O movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil</p>

<p>outro, era aprender o nome, aprender as vogais A E I O U, e acabou.</p>		
<p>É também uma conquista, você trazer o pai pra sala de aula. É uma conquista muito grande. É uma forma de você ampliar todo seu trabalho, quando você consegue trazer a família pra dentro da sala de aula, quando você consegue ser amigo, se aliar a essa família.</p> <p>Porque quando você consegue se aliar à família não tem problema na sua sala de aula não. Quando surge um probleminha, o pai diz: vou lá conversar com a professora pra saber o que aconteceu. [...]. Foi dessa forma, porque ele já te conhece, ele conhece teu trabalho, ele conhece como você lida com aqueles acontecimentos. Então, importante é botar a família dentro da sala de aula. É compreender os problemas dessa família, pra poder compreender os problemas dessa criança.</p> <p>Mas, eu não tinha a capacidade de compreender que aquilo ali era a família naquela época. O que hoje a gente percebe, que quando a criança tem um problema, ele tá passando lá na casa. Hoje nós temos esse poder de perceber isso, que ele tem um problema de família. Naquele tempo a gente não tinha essa capacidade. Pra mim, a criança tava ali por inteiro. Ela não tinha família, ela vinha pra escola e tudo tava bem. Então, muitas coisas ficaram sem ser feitas, muitas crianças ficaram para trás por conta disso, por falta dessa minha capacidade. Dessa capacidade de perceber que tinha família, que tinham os problemas com as famílias deles.</p>	<p>A educação e o cuidado das crianças sendo compartilhada com as famílias</p>	<p>(cont.) O movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil</p>
<p>Tem que estudar tudo. E eu digo para os pais, olha vocês também ensinem os filhos de vocês a ler. Vamos aprender, vamos ensinar. A escola tem que preparar essa criança para o mundo. Essa é a missão de hoje, preparar a criança para o mundo.</p> <p>[...] E hoje, a escola vai ter que preparar essa criança para o mundo. Não só o ler e o escrever são preparo para o mundo.</p>	<p>A Educação Infantil e sua finalidade de promover desenvolvimento integral da criança</p>	

<p>[...] pra preparar meu aluno para o mundo, eu também tenho que estar preparada para o mundo. Eu vou ter que correr atrás, eu vou ter que buscar, eu vou ter que renovar. Eu vou ter que me virar, mas eu tenho que está apta para preparar meu aluno para o mundo.</p>	<p>(cont.) A Educação Infantil e sua finalidade de promover desenvolvimento integral da criança</p>	<p>(cont.) O movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil</p>
--	---	---

Fonte: Corpus *empírico* da entrevista e produção da autora.

Para uma visualização da análise que culminou com a organização dos indicadores e núcleos de significação, apresentamos no quadro 07 os indicadores com seus respectivos núcleos que são os definidores do percurso a ser seguido na discussão que faremos na próxima seção, das significações que apreendemos sobre a atividade de ensino aprendizagem da professora Margarida.

Quadro 07 - Dos indicadores aos núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de Significação
O ingresso na docência da educação infantil mediado pela necessidade de emprego.	01. O ingresso na docência e o processo de identificação com a atividade de ensino-aprendizagem na Educação Infantil
Identificação com a docência da Educação Infantil mediada pelo gostar de trabalhar com criança e pela vocação.	
Docência na Educação Infantil e os limites da formação em Magistério.	02. A formação mediando o processo de constituição dos modos de ser professora da Educação Infantil
A formação em Magistério e a formação inicial mediando a identificação com a docência e o ser professora da Educação Infantil	
A formação contínua mediando a produção de conhecimentos para exercer a docência da Educação infantil	

O reconhecimento das singularidades das crianças mediando à atividade de ensino aprendizagem	03.O movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil
As situações vividas na Educação Infantil gerando uma atividade de ensino aprendizagem centrada na criança	
O ensino aprendizagem da leitura e da escrita na primeira infância e as transformações nos modos de ser professora da Educação Infantil	
A educação e o cuidado às crianças compartilhados com as famílias	
A Educação Infantil e sua finalidade de desenvolvimento integral da criança.	

Fonte: *Corpus empírico* da entrevista e produção da autora

Com o plano de análise constituído e apresentado, seguimos para a discussão dos núcleos de significação. Essa discussão contempla os pré-indicadores, que são os trechos selecionados e negritados da narrativa que dão origem aos indicadores que são articulados na produção dos Núcleos.

SEÇÃO 6

**NARRANDO E INTERPRETANDO “CERTAS PALAVRAS” PARA
PRODUZIR CONHECIMENTOS: (RE) DESENHANDO A ATIVIDADE DE
ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

6 NARRANDO E INTERPRETANDO “CERTAS PALAVRAS” PARA PRODUZIR CONHECIMENTOS: (RE)DESENHANDO A ATIVIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Certas palavras

*Certas palavras não podem ser ditas
Em qualquer lugar e hora qualquer
Estritamente reservadas
Para companheiras de confiança
Devem ser sacralmente pronunciadas
Em tom muito especial
Lá onde a polícia dos adultos
Não adivinha nem alcança
Entretanto são palavras simples:
Definem
Partes do corpo, movimentos, actos
Do viver que só os grandes permitem
E a nós é defendido por sentenças
Dos séculos
E tudo é proibido. Então falamos.*

Carlos Drummond de Andrade

As poesias de Drummond continuam nos inspirando e possibilitando relacionar a constituição dos núcleos de significação com certas palavras ditas pela nossa colaboradora, palavras reveladoras do seu viver, do seu modo de ser professora da Educação Infantil. Palavras simples e ricas em significações que organizamos em Núcleos para apreender zonas de sentido constituídas pela professora sobre sua atividade de ensino aprendizagem. Desse modo, é por meio da palavra que realizamos a discussão sobre a dimensão subjetiva da atividade de ensino aprendizagem da professora Margarida.

Na realização dessa discussão compreensiva interpretativa nos apropriamos das categorias teóricas atividade, historicidade, mediação, pensamento e palavra, significados e sentidos para orientar nosso pensamento na apreensão das zonas de sentidos constituídas pela professora Margarida sobre sua atividade de ensino aprendizagem.

A discussão comporta os indicadores que foram organizados em três núcleos de significação que serão interpretados objetivando compreender a atividade de ensino aprendizagem desenvolvida pela professora Margarida. Desta forma, esta seção está estruturada em quatro subseções, que são os três núcleos de significação e o movimento internúcleos, a saber: *O ingresso na docência e o processo de identificação com a atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil; A formação mediando a constituição dos modos de ser professora da Educação Infantil; O movimento de transformação da atividade*

de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil; e, O movimento internúcleos revelando as transformações nos modos de ser a professora Margarida.

Convém ressaltar que marcamos os trechos que compõem os pré-indicadores em negrito e usamos as aspas para evidenciar o início e fim de cada trecho da narrativa que contém os pré-indicadores. Também estão entre aspas os Núcleos e seus respectivos indicadores estão em itálico. Os destaques em negrito e itálico são uma opção da pesquisadora para possibilitar uma compreensão da discussão dos dados. Iniciamos com o primeiro Núcleo sobre o começo de carreira da professora Margarida.

6.1 O ingresso na docência e o processo de identificação com a atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil

A produção deste núcleo, “O ingresso na docência e o processo de identificação com a atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil”, expressa as múltiplas determinações do processo de identificação da professora Margarida com a docência e, portanto, as mediações que foram se constituindo e determinando sua identificação com o trabalho docente na Educação Infantil. Os indicadores que revelam esse processo de identificação com a docência e, assim, os motivos para essa identificação foram: *O ingresso na docência da educação infantil mediado pela necessidade de emprego e Identificação com a docência da Educação Infantil mediada pelo gostar de trabalhar com criança e pela vocação.*

Os aspectos a ser discutidos sobre o primeiro indicador são as necessidades que se converteram em motivos e provocaram a ação da professora para ingressar na Educação Infantil. Iremos entender que a professora Margarida não teve como primeira escolha de profissão ser professora e as mediações que foram ocorrendo para sua permanência na docência da Educação Infantil. Portanto, este Núcleo é formado pelos indicadores representativos do início de carreira de Margarida e o processo de identificação com a docência da Educação Infantil.

Para tanto, iniciamos analisando o primeiro indicador “O ingresso na docência da educação infantil mediado pela necessidade de emprego”, destacando o seguinte relato: “No início eu falei que **trabalhei por necessidade, por necessidade, eu não tinha vocação.** Hoje eu trabalho por vocação, **pela necessidade de ganhar o meu dinheiro, lógico**”.

Compreendemos que a Professora Margarida ingressou na docência da Educação Infantil pela necessidade de ter um emprego, pois estava, naquele momento, enfrentando uma

situação que exigia dela ter uma renda. Essa situação, como narra foi: “No início, como te falei, **foi a gravidez**” e, por se encontrar nesta situação precisava de um emprego que *a priori* não seria o Magistério. Fazemos esta afirmação porque sua formação, conforme foi mencionado na narrativa, era em Contabilidade, uma formação em nível médio presente na estrutura da educação brasileira quando esta era regida pela Lei nº 5.692/71, lei que dava ao ensino médio, antigo 2º grau, caráter predominantemente profissionalizante. Ser formada em Contabilidade sinaliza que ser professora não foi sua primeira opção de profissão.

Com relação ao ingresso na docência da Educação Infantil, Ambrosetti e Almeida (2007) desenvolveram pesquisa com professoras desta etapa da educação e que estavam cursando Pedagogia. Os resultados foram apresentados no GT Formação de professores da 30ª reunião da ANPEd e evidenciaram que o tornar-se professora acontece pela possibilidade de formação e de acesso mais fácil ao mercado de trabalho. A narrativa da professora Margarida nos faz entender que sua escolha pela docência da Educação Infantil foi motivada também pela possibilidade de acesso mais fácil ao mercado de trabalho. Relacionamos essa compreensão de mais fácil pela imagem idealizada da profissão ser adequada à mulher.

A imagem do profissional da Educação Infantil é estudada por Arce (2001), que em seus estudos relaciona o papel educativo do ambiente doméstico ao ambiente das escolas de Educação Infantil. Essa imagem é fortemente impregnada pelo mito da maternidade, de mulher como educadora nata. Podemos relacionar a compreensão da docência nessa etapa da educação como um aspecto que vai determinando a escolha pela profissão por Margarida.

É recorrente a relação dos motivos de ingresso na docência com a necessidade de emprego, o que está evidenciado nos resultados das pesquisas de Martins (2012) e Marques (2014), por exemplo. Martins (2012), em sua pesquisa de mestrado, buscou conhecer a identidade do pedagogo e constatou a necessidade de emprego como motivo para esse profissional escolher o curso de Pedagogia, acreditando que ser licenciado era um caminho mais rápido para ter acesso ao mercado de trabalho e que emprego de moça pobre era ser professora. Marques (2014) também encontra na sua pesquisa de doutorado esta condição de acesso ao mercado de trabalho mediando a escolha pela profissão docente. Quando desenvolve sua pesquisa sobre as práticas bem sucedidas do professor, os dados da narrativa evidenciaram também que a escolha da profissão ocorreu pela necessidade financeira, isto é, necessidade de emprego. Como o professor participante da sua pesquisa não teve oportunidade de realizar o que desejava como profissão, decidiu ser professor porque precisava ter um emprego, precisava trabalhar.

A professora Margarida optou pela docência como forma de acesso mais rápido ao mercado de trabalho, acesso esse que se constitui, por vezes, no único espaço para a mulher que reside em cidades pequenas. É o que a narrativa comprova, mesmo sendo formada em outra área ela consegue ingressar na docência da Educação Infantil.

Leontiev (1978) explicita que a necessidade se converte em motivo de nossa ação e alcance nosso objetivo, quando isso ocorre outras necessidades surgem. Assim ocorreu com a professora Margarida que, ao ingressar na docência da Educação Infantil, revela o motivo inicial e as mediações que ocorreram e provocaram um processo de identificação com a docência, e relata: [...] “Ninguém trabalha por amor, **nós trabalhamos por dinheiro e trabalhamos com amor**”. Compreendemos que no primeiro momento foi ter um emprego e em seguida este motivo se transforma, convertendo-se em amor que sente em trabalhar, por isso reafirma o sentimento de trabalhar para sobreviver, aliado ao amor pela profissão.

A narrativa da Professora Margarida revela o movimento de se tornar professora, desde a motivação inicial (ter um emprego) que foi se transformando por meio das relações que passam a ser estabelecidas entre criança e adulto, despertando amor pela profissão. A professora chega à compreensão de que uma necessidade de emprego a fez escolher a docência da Educação Infantil, mas essa profissão desenvolveu nela o sentimento de realização por ser professora de crianças, fazendo-nos reportar-nos a Marx (1999) quando afirma que o ser humano se realiza pelo trabalho.

Os motivos são associados aos sentidos, são elementos subjetivos que representam a singularidade do sujeito. Desse modo, afirmamos, com base nos estudos de Pino (2005) sobre as construções de Vigotski, que os motivos estão sempre em relação à constituição de novos sentidos. Neste caso, a professora Margarida não permanece na docência da Educação Infantil apenas por precisar de um emprego, pois além da sobrevivência ela desenvolve o sentimento de amor à profissão, ou seja, ao ser professora.

O indicador *Identificação com a docência da Educação Infantil mediada pelo gostar de trabalhar com criança e pela vocação* valida o movimento de identificação da professora Margarida com a docência da Educação Infantil. Sua narrativa evidencia que no início a necessidade de emprego, necessidade de sobrevivência, foi se movimentando e as dificuldades enfrentadas foram gerando novos motivos para permanecer na Educação Infantil. Conforme narra a professora: “De início, foi difícil, com eu falei, porque eu não tinha o Curso, **mas eu fui começando a gostar de trabalhar com essas crianças**, não tinha formação mas fui procurando estudar, fui procurando ver como eu iria trabalhar, vendo as necessidades deles e fui ficando”.

A narrativa revela que foram produzidas mediações relacionadas à sua aproximação com as crianças e com as aprendizagens produzidas. Estas mediações desenvolveram um sentimento de gosto pelo trabalho com crianças. Esse sentimento é retratado em vários trechos de sua narrativa, por exemplo: “E com o tempo **eu fui gostando de trabalhar com a Educação Infantil** e quando eu via, quando eu percebia que uma criança aprendia algo como uma música, ou uma letra, ou uma palavra, eu me sentia realizada. E aí **eu percebi que estava gostando de trabalhar com aquelas crianças,**” [...].

Na Educação Infantil as crianças estão em pleno processo de desenvolvimento e aprendizagem, estão se apropriando da cultura humana, estão vivendo um período marcado por profundas transformações no seu psiquismo infantil. A professora, acompanhando esse processo que a fazia constatar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, desenvolveu sua maneira de gostar de trabalhar na Educação Infantil. E esse gostar gerou outra necessidade que foi aprender a trabalhar com crianças. Aspecto que fica visível quando em sua narrativa revela: [...] “**eu gosto de trabalhar na Educação Infantil, eu aprendi a trabalhar com a Educação Infantil. [...] eu fico na Educação Infantil porque eu gosto de trabalhar com elas**”.

É recorrente em seu relato a afirmação de que gosta de ser professora da Educação Infantil. Mesmo tendo 30 anos de docência, todos trabalhados na Educação Infantil, a professora deixa claro seu desejo de permanecer nesta etapa da educação escolar. O sentimento produzido é de realização, pois a professora revela que se sente satisfeita em estar com as crianças, em estar contribuindo com a formação das crianças. O desenvolvimento desse sentimento fica evidente quando narra: “**mas eu gostava de tá ali com elas. Eu me sentia realizada com cada aprendizado delas**”. E, para validar o motivo de trabalhar sempre na Educação Infantil, estabelece relações entre a sua necessidade de emprego e a vontade das crianças de aprender, de se apropriarem da cultura humana, aspecto revelado nesse trecho da narrativa: [...] “**foi uma necessidade minha e a vontade deles de aprender. O que me motivou foi aquela vontade deles de querer aprender. [...] O que me motivou foi isso, aquela necessidade deles, aquela vontade deles de aprenderem**”.

A identificação com a docência da Educação Infantil é apreendida por Margarida como de realização profissional, por estar entendendo que a aprendizagem das crianças é mediada pela sua atividade. Essa é uma singularidade da professora, que podemos depreender na pesquisa de Ambrosetti e Almeida (2007), que revelam um processo de identificação com a docência da Educação Infantil pautada na dimensão educacional desta etapa da educação e no compromisso com a educação da criança.

A professora sente que pode contribuir com a educação das crianças, mas entende que essa contribuição é uma missão. Para ela a docência significa missão, mas não missão em contradição com profissão, com profissionalidade. Missão por conta do sentimento de poder contribuir com a educação das crianças, considerando que a clientela atendida nessa época, década de 1980, era muito carente e a concepção dominante era o assistencialismo. Essa significação é expressa neste trecho narrativo: **“Eu vou contribuir, eu posso contribuir, pois a minha missão é essa, é contribuir”** [...] e representa mais um motivo de estar na docência que se refere à contribuição que poderia dar à educação das crianças e que medeia seu processo de identificação com a docência.

A necessidade que sente em permanecer na Educação Infantil se relaciona às condições socioeconômicas das crianças e gera, portanto, mais uma zona de sentido que orienta sua escolha em permanecer na docência, ajudar a educação das crianças. Quando do ingresso no curso de Pedagogia e da identificação com a docência, o significado dessa profissão é missão.

Tomando como base o conteúdo temático dos trechos narrados pela professora, constatamos semelhanças com achados de outras pesquisas que têm como colaborador o professor. Por exemplo, destacamos a pesquisa de Lelis (2008) da PUC do Rio de Janeiro, que foi publicada em forma de artigo intitulado: “A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias”. Sua pesquisa foi desenvolvida com professores do Ensino Fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro e revela que a profissão de professor ainda está fundada no imaginário social de vocação, do sacerdócio. Esse significado, fortemente impregnado pela história desta profissão, é revelado pelos professores quando se reportam a sua profissão. Comparando os resultados dessa pesquisa realizada em 1996 em sua tese de doutorado, com a nossa, observamos que, 18 anos depois, o significado de docência como missão, como vocação, continua sendo compartilhado.

Tomando como parâmetro as categorias significado e sentido, não podemos deixar de analisar que a professora Margarida, ao fazer uso da palavra missão, revela o significado de docência como sacerdócio. Esse significado representa, segundo Nóvoa (1995), que ser professor está em desarticulação com uma atividade especializada que exige conhecimentos específicos que se remetem ao significado preconizado pelas instituições religiosas. Porém, na narrativa da professora Margarida esse significado de docência como missão constituiu zonas de sentido sobre uma missão realizada por profissionais que precisam aprender a educar crianças na Educação Infantil. A necessidade de aprender a ser professora, conforme constatamos neste trecho: [...] **“eu não tinha o Curso**, mas eu fui começando a gostar de

trabalhar com essas crianças, não tinha formação, **mas fui procurando estudar**, fui procurando ver como eu iria trabalhar, vendo as necessidades deles e fui ficando”.

Para Nóvoa (1995), o processo histórico de profissionalização do professor explica essa compreensão de docência como missão, porque a gênese da profissão de professor está no seio das congregações religiosas, congregações que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. A docência era uma profissão que seguia a ética e o sistema normativo religioso, o que caracterizava educar como missão e o ofício de professor uma vocação. É por meio deste significado que é constituída a imagem da profissão de professor como sacerdócio, o que justifica a recorrência de relacionar docência com missão. Nos trechos narrados da professora Margarida, encontramos esse significado como o que aparece na maioria das pesquisas que discute a docência, o ser professor.

A pesquisa de Ibiapina (2007) revela que o significado de docência como missão foi internalizado por professores do Ensino Superior. A autora argumenta que o fato do professor produzir esse conceito clássico de docência se relaciona com o processo trilhado pela educação que não privilegiou o desenvolvimento de conceitos. Assim, não ocorreu para muitos profissionais, a internalização do conceito científico de docência. É o que justifica o uso de missão para se referir à docência.

Isso ocorre porque, a constituição de significados e sentidos é um movimento dialético e, portanto, repleto de contradições. Constatamos esse movimento na narrativa da professora Margarida quando ela se refere a uma missão que socialmente é relacionada ao sacerdócio, como também missão relacionada ao processo de busca por aprendizado para ser professora. A professora é consciente de que não basta gostar é preciso saber trabalhar com crianças, isto é, aprender a ser professor via processo de formação. Recorremos a Gil (2008, p. 14) que esclarece esta dinâmica totalizante para compreensão da realidade ao afirmar:

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.

O que compreendemos, de acordo com Vigotski (2009), é que o significado como uma produção social medeia nos professores a internalização de docência como missão e vocação, correspondentes ao ofício de professor. É pelo outro que o eu se constitui em ser social. Tornamo-nos nós mesmos através dos outros. Mas, a forma como cada ser humano se relaciona com estes significados, produz nele zonas de sentido. E a professora Margarida, ao significar docência como missão, vocação reconhece também a necessidade de aprender a

trabalhar com crianças. Assim, apesar de ter internalizado o significado clássico de docência como vocação, ela entende que não nascemos com o dom de ser professor, ao contrário, precisamos aprender a ser professor mediado pelas vivências, sobretudo, pelas vivências formativas. Essa significação da professora nos remete à compreensão de Toassa (2011) de que uma vivência nos afeta, seja de forma positiva ou negativa, o que significa que não saímos dela sendo a mesma pessoa.

As narrativas da professora continuam revelando contradições que evidenciam o movimento dialético, porque ao afirmar em seu relato ser necessário aprender a trabalhar com crianças, afirma também que esse aprender é constituído ao ser professora e viver processos de formação. A professora revela que no início, ao ingressar na docência, não tinha vocação e que precisava de vocação para ser professora. Mais uma vez o significado de docência é o sacerdócio, porém a vocação também em sua narrativa tem relação com o fato de não ter feito Magistério, mas Contabilidade. E narra: “No início eu falei que trabalhei por necessidade, por necessidade, **eu não tinha vocação**. Hoje eu trabalho por vocação, **pela necessidade de ganhar o meu dinheiro, lógico**”. Quando Margarida se reporta ao hoje é por ter formação em nível superior e gostar de trabalhar com crianças.

O depoimento da professora Margarida revela sua identificação com a docência da Educação Infantil, em especial pelo sentimento que demonstra ao dizer-se realizada, desenvolvendo um processo de identificação permeado pelo sentimento de realização. Reafirmando o desejo de permanecer professora, mesmo estando com tempo de serviço e tendo a idade de se aposentar e afastar-se da docência, não é esse seu entendimento que se confirma na narrativa: “**mas eu gostava de tá ali com eles. Eu me sinto realizada com cada aprendizado deles**”.

As ideias de Leontiev (1978), de que são os motivos que mobilizam o ser humano a agir e que estes podem ser compreensivos ou eficazes, nos fez entender que a professora Margarida quando ingressou na docência da Educação Infantil, sua motivação primeira não foi ser professora, mas ter um emprego, porque estava grávida (motivo compreensível). Contudo, no seu percurso profissional, as condições objetivas foram transformando seu motivo inicial de ter um emprego (motivo compreensível) para querer ser professora por estar possibilitando o aprendizado das crianças, compreende que está educando (motivo eficaz). Neste momento, segundo Leontiev (1978), a professora Margarida entrou, de fato, em atividade.

O que provocou a transformação do motivo compreensível em um motivo eficaz foi apreender que estava educando as crianças, elas estavam aprendendo. E o sentimento de amor

pela docência foi desenvolvido pelas vivências de sala de aula e de formação que possibilitaram as aprendizagens das crianças e o sentimento de estar preparada para exercer a docência ao cursar Magistério, que a fez desenvolver o sentimento de realização por estar contribuindo com a formação das crianças.

Foi a atividade de ensino aprendizagem que fez a professora Margarida sentir-se realizada e encontrar sempre novos motivos para agir, o que reitera a ideia de que não existe atividade sem motivo e que estes são diversos e dinâmicos.

As vivências no início da profissão de professora e a identificação com a docência da Educação Infantil são processos de significação que se constituíram em zonas de sentido, como: o gostar de trabalhar com crianças, o amor que sente ao constatar o desenvolvimento e aprendizagem infantil, o sentimento de realização por saber que está contribuindo com a educação das crianças.

Na discussão das zonas de sentido que articulam esse primeiro núcleo de significação, a categoria historicidade nos auxiliou no entendimento de que gostar e amar a docência têm constituído os modos de ser professora no Brasil. No entanto, embora sejam sentimentos que historicamente têm orientado a identificação com a docência, representam missão, sacerdócio e não profissão. A categoria historicidade também nos permitiu compreender o movimento dialético da professora Margarida para se constituir como profissional que necessita internalizar conhecimentos para ser professora da Educação Infantil.

As mediações constituídas entre a professora e as crianças a fizeram estabelecer relações entre as necessidades das crianças e suas necessidades como mulher, mãe e professora. Na busca da unidade entre pensamento e palavra encontramos, na narrativa da professora Margarida, o não dito: ter na Educação Infantil espaço de realização de um trabalho que lhe exigisse tempo e disponibilidade, isto é, desafios que, aos enfrentá-los, estava enfrentando também os desafios da sua vida como mãe. O gostar de criança, o amor que sentia ao possibilitar o desenvolvimento e aprendizagem delas foi uma mediação com sua nova fase da vida, uma mulher, mãe e profissional.

A professora Margarida de forma recorrente enfatiza em sua narrativa este gostar como condição para ser professor da Educação Infantil, mas é um gostar que provocou e provoca necessidade de formação como foi revelado no segundo núcleo de significação que tem como foco as necessidades formativas geradas sendo professora.

6.2 A formação mediando a constituição dos modos de ser professora da Educação Infantil

O Núcleo “A formação mediando a constituição dos modos de ser professora da Educação Infantil” foi sendo constituída porque em sua narrativa a formação é evidenciada como uma necessidade que se apresenta à professora Margarida para constituir seus modos de ser professora. Os indicadores que compõem este núcleo são: *Docência na Educação Infantil e os limites da formação em Magistério; A formação inicial mediando a identificação com a docência e o ser professora da Educação Infantil; e, A formação contínua mediando a produção de conhecimentos para exercer a docência da Educação Infantil.*

Os indicadores são representativos dos diferentes momentos da carreira profissional de Margarida e estão relacionados ao processo de constituição da Educação Infantil no Brasil. Pois retratam desde a inserção no magistério como professora leiga na década de 1980, quando a legislação não inclui determinações referentes à formação para ser professor da Educação Infantil, indo até a formação em nível superior após as determinações legais da LDB nº 9.394/96, que insere a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

A formação a que se reportam os três indicadores deste Núcleo é conceituada em formação inicial e formação contínua. A formação inicial corresponde à formação de Magistério em nível médio, primeira habilitação da professora Margarida e a formação superior, sua segunda habilitação. A formação contínua se refere aos estudos realizados por Margarida, aos cursos que participa. Denominamos contínua pela compreensão da professora e nossa de que a formação é um processo.

O primeiro indicador desse núcleo, *Docência na Educação Infantil e os limites da formação em Magistério*, evidencia que a professora Margarida ingressou na docência da Educação Infantil sem formação para o exercício da docência. Como sua formação era em Contabilidade, a identificação com a docência foi desenvolvida pelo gostar de trabalhar com crianças, situação que gerou necessidade de estudo para aprender a trabalhar com crianças.

Sabendo que para ser professor era necessário ser formada em Magistério, a professora relata: **“E eu não tinha experiência de sala de aula. E também tinha feito outro curso que não era o Magistério e comecei a trabalhar com essas crianças”**. Não ter experiência como professora e nem formação em Magistério representa a primeira necessidade que mobiliza a professora em busca dessa formação. No momento histórico em que Margarida ingressou na docência, a própria legislação em vigor não fazia referência à formação de professores para Educação Infantil. A lei nº 4.024/61 em vigor fazia menção a

educação da infância, mas tratava apenas do ensino primário e não legisla sobre a formação do professor para atuar nessa etapa da educação escolar. Já a lei 5.692/71 que trata do ensino de 1º e 2º graus sequer menciona a educação escolar em creches e pré-escolas, mesmo essas instituições existindo no país. Kishimoto (1988), ao estudar essa etapa da educação escolar, esclarece que as primeiras creches brasileiras datam do início do Brasil República. Esses dois fatos históricos explicam que a necessidade da professora em buscar formação docente foi profissional e não institucional, visto que foi o exercício da docência que gestou nela a necessidade de formação e não a regulamentação brasileira para ser professor na Educação Infantil.

Essas duas leis, a 4.024/61 e a 5.692/71, não regulamentam a formação do professor da Educação Infantil porque, nesse momento histórico, o que se exigia para esse profissional eram apenas habilidades maternas e estas eram compreendidas como desenvolvidas naturalmente pelas mulheres. Pasqualini (2010) ressalta que, com o surgimento das creches, um dos aspectos a serem relacionados na compreensão da formação dos profissionais que atuavam nesses espaços são as supostas habilidades maternas. Essa concepção qualificava toda mulher a ser professora de crianças. Isso explica porque a professora Margarida pode ingressar na docência e passou a cuidar da alimentação, da higiene, e segurança da criança.

A realidade da educação brasileira mostra que ser professor é uma profissão em que demanda por profissionais habilitados não foram acompanhadas por professores formados para exercer essa atividade. Na Educação Infantil essa realidade é ainda mais grave pelo seu caráter assistencialista, demandando para ser professor apenas gostar de cuidar de criança e pela recente formação em Pedagogia habilitanda para a docência da Educação Infantil.

Nesse sentido, podemos afirmar que a professora iniciou na profissão como professora leiga e, embora o sistema de ensino não tenha exigido dela que buscasse qualificação profissional, a identificação com a docência da Educação Infantil mediado pelo gostar de trabalhar com criança a fez buscar formação, como identificamos nesse trecho de sua narrativa: **“De início foi difícil com eu falei, porque eu não tinha o Curso, mas eu fui começando a gostar de trabalhar com essas crianças, não tinha formação mais fui procurando estudar, fui procurando ver como eu iria trabalhar, [...]. Fiz o Magistério e já fiquei mesmo trabalhando, já melhorou um pouco”**.

Margarida, assim como inúmeros professores em início de carreira passam, segundo Huberman (2000), por uma fase repleta de contradições que os levam a se sentirem entusiasmados com a profissão e ao mesmo tempo apreensivos, uma vez que a entrada na carreira é caracterizada como período de descoberta e de sobrevivência.

O fato de gostar de trabalhar com crianças e ter formação em Magistério deixou a professora Margarida, naquele momento, acreditar que havia se apropriado de conhecimentos que iriam orientar sua atuação como professora. No entanto, sempre que uma necessidade é satisfeita, outras são geradas, a professora sentia que necessitava aprender mais sobre sua atuação de profissional responsável pela educação das crianças. Então, ela passa a afirmar que a formação naquela época era difícil, precisava continuar estudando, como reitera neste trecho de sua narrativa: **“A formação ainda era difícil pra gente trabalhar na sala de aula. Era uma formação muito pequenininha para alunos.** Certo, era há muito tempo atrás, mas mesmo assim era muito difícil”.

Quando a professora afirma que a sua formação em Magistério é uma **formação muito pequenininha**, está fazendo referência aos poucos momentos de encontro para estudar e planejar atividades para as crianças. O período em que ela se reporta refere-se à década de 1980, no qual a realidade da educação brasileira apresentava uma ausência de políticas públicas voltadas à formação de professores para atuar na Educação Infantil.

De acordo com Oliveira (2007), a Educação Infantil nesse momento histórico tinha caráter predominantemente assistencialista e como a narrativa é construída hoje, a professora considera o desenvolvimento e a aprendizagem da criança como processos que exigem do professor apropriação de conhecimentos sobre esse período da vida infantil, firmados no cuidar e no educar, aspectos que são indissociáveis do ensino. Partindo dessa premissa, entendemos por que a formação da professora era limitada ou como ela narra, muito pequenininha.

Uma das primeiras iniciativas voltadas para a discussão sobre infância e formação de professores para atuar na Educação Infantil surgiu na década de 1990. Como referência citamos o grupo de pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura – INFOC, coordenado pela professora pesquisadora da PUC/Rio, Sônia Kramer. No percurso dos 20 anos de intenso estudo, ação política e cursos de extensão e especialização, Kramer (2013, p. 14) afirma que “a formação de professores é requisito da democratização, indispensável para garantir o direito de todas as crianças de zero a cinco anos à educação infantil de qualidade”.

Podemos fazer uma análise de que as iniciativas voltadas à formação de professores começaram a ser sistematicamente discutidas na década de 1990 no Brasil, especificamente no estado do Rio de Janeiro. No Estado do Maranhão, essas ações começam a repercutir anos depois. O fato é que, no cenário educacional, as transformações são mais lentas se comparadas a outras instâncias. É dessa forma que a professora Margarida considera ser uma

formação muito pequenininha. Ela narra o hoje voltando seu olhar para o passado e faz essa crítica.

Como a atividade responde a uma necessidade definida pelo ser humano, direcionada a um objeto dessa necessidade, a atividade de ensino aprendizagem da professora da Educação Infantil é direcionada a uma necessidade formativa que visa atender a um objeto, a apropriação de conhecimentos para poder realizar sua atividade de ensino aprendizagem. É essa necessidade que a faz analisar a formação que tinha em Magistério e os momentos de planejamento realizados nas décadas de 1980 e 1990 como limitados para atender à complexidade da profissão de professor da Educação Infantil.

Considerando a motivação da professora para buscar a formação, iremos prosseguir com a discussão do segundo indicador desse Núcleo: *A formação inicial mediando a identificação com a docência e o ser professora da Educação Infantil*. Esse indicador articula zonas de sentido que explicam que a formação orienta os modos de ser professora da Educação Infantil. Este indicador aglutina pré-indicadores, nos quais a professora Margarida trata da relação entre a formação inicial e a identificação com a docência quando narra: “Então, **é aqui que eu tenho que ficar, é aqui que eu vou ocupar meu tempo.** [...]. **E aí eu disse: agora eu vou fazer o Magistério.** Já tinha Contabilidade, fui fazer o Magistério”. E continua relatando que precisava de formação, que precisava estudar: “Quando chegou no limite eu disse: **eu vou estudar**, eu não vou passar porque tá com muitos anos que eu estou fora da sala de aula. Eu vou estudar. **E eu consegui** (ingressar no curso superior), **e me realizo na sala de aula por cada aprendizado deles conquistado**”.

Nos trechos narrados são visíveis os aspectos que revelam a formação como mediadora do processo de identificação com a docência. Quando ingressa na docência da Educação Infantil a formação é para aprender a trabalhar com crianças para permanecer na docência. No segundo trecho da sua narrativa a professora se reporta aos primeiros anos após a promulgação da LDB nº 9.394/96 em que esta lei ressalta a formação em nível superior para exercer a docência.

Em resposta às exigências da formação superior para ser professor da Educação Básica, o artigo 62 regulamenta: (BRANDÃO, 2010, p.141).

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

É o social que neste momento vai gestando a necessidade de formação em nível superior. Quando consegue este ingresso, sente-se realizada por estar na graduação, ao afirmar que conseguiu. A sua realização principal se refere ao ingresso no ensino superior. A professora produz zonas de sentido relacionadas à sua conquista que poderá incidir no sentimento de valorização. Aliada à história da Educação Infantil de relacionar a exigência de ser professora ao mito da Maternidade, conforme explicita Arce (2001), portanto para Margarida, ser professora desta etapa da educação com formação superior constitui-se num avanço, numa conquista.

E a professora Margarida entende que as vivências da formação estão relacionadas intrinsecamente às vivências de professora em sala de aula. Por isso, estabelece em sua narrativa esta condição, com propósito de prosseguir investindo na sua formação e nas aprendizagens das crianças em sala de aula. Com essa constatação iniciamos a discussão do terceiro indicador que compõe este Núcleo: *A formação contínua mediando a produção de conhecimentos para exercer a docência na Educação Infantil*. A discussão desse indicador foi revelando que a professora Margarida vai estabelecendo relação entre ser professora e estar em constante processo formativo, como é reiterado neste trecho narrativo: “Todos os cursos que eram oferecidos em relação à Educação infantil eu fazia. **Porque eu não me sentia ainda capaz, eu achava que tava precisando. [...] Não, tá faltando, eu vou estudar. E fui estudando, eu fui fazendo cursos.** Todos os cursos que iam oferecendo, eu ia fazendo, **pra melhorar minhas atividades na sala de aula”**.

Entendemos assim que a formação inicial cria condições para a professora Margarida refletir sobre sua atividade de ensino aprendizagem, porque ela enfatiza que fez os dois cursos, Magistério de nível médio e Magistério das Séries Iniciais em nível superior, para melhorar o desenvolvimento das ações em sala de aula. Para explicar a relação entre a formação e as possíveis transformações nos modos de ser professor, resgatamos as ideias de Nóvoa (2009) sobre formação de professores, quando afirma que a formação implica mudanças na prática do professor, conseqüentemente essa mudança cria novas possibilidades de aprendizagem para o aluno.

A professora Margarida assume o compromisso com a educação da criança e busca a formação, sempre considerando o seu agir como professora. As mudanças que a formação pode propiciar nos modos de ser da professora estão relacionadas às transformações do ser humano que cria condições para agir. Assim, a formação medeia a constituição dos modos de ser da professora. Referimos-nos a modos de ser porque consideramos que no movimento de

constituição desses modos pela professora, a formação orientou diferentes modos de realizar sua atividade de ensino aprendizagem, que inicia voltada apenas ao cuidar e foi se movimentando na perspectiva de articular o cuidar e educar.

O movimento de transformação do ser humano, dos modos de ser da professora Margarida é o que vai sendo revelado na discussão sobre os fatos e acontecimentos narrados por ela e que evidencia como a formação se constitui em possibilidade para aprender a ser professora, possibilidade de se apropriar de conhecimentos sobre a forma como trabalhar a educação da criança e como ressalta em sua narrativa, melhorar suas atividades de sala de aula.

A necessidade de ser professora vai mobilizando sua inserção em processos formativos. Margarida apreende que, para realizar sua atividade precisa se formar. Essa apreensão é mediada pelas relações estabelecidas na escola, pelas exigências do novo contexto da Educação Infantil que deve considerar a criança como um sujeito social e histórico que precisa se apropriar da cultura humana. Assim, a professora Margarida relata: [...] **“E eu fui estudando**, estudava com minhas colegas que já tinham outra formação, pegava livro emprestado **e fui descobrindo. Não, é assim que se trabalha.** [...] E com o tempo você vai percebendo que não precisa de tanta coisa. **Se você estudar, se você tá sempre estudando, você não precisa de muita coisa, o que você precisa é o compromisso.** [...] **Hoje eu vejo dessa forma”**.

Apreendemos, com este relato, que a professora foi desenvolvendo uma compreensão sobre a docência da Educação Infantil, possibilitando a constituição de maior autonomia intelectual, e assim, soube definir caminhos, mudar percursos. A professora considera-se um ser humano que está em constante processo de aprendizagem. E com os conhecimentos produzidos sobre sua atividade de ensino aprendizagem são gestadas novas compreensões sobre o que faz. Então, afirma que não precisa de muita coisa, é preciso compromisso. Entendemos que o compromisso ao qual se refere é com a educação da criança. É uma zona de sentido constituída, ter compromisso para se inserir em processos formativos e desenvolver sua atividade.

Nessa discussão compreensiva interpretativa, recorreremos a Veiga (2002), que situa o processo formativo numa perspectiva crítica e emancipadora, tendo como um dos pilares fundamentais formação teórica de qualidade, alicerçada na produção de saberes disciplinares, curriculares, da formação pedagógica, da experiência profissional, saberes da cultura. A

professora Margarida parece vivenciar este processo formativo, pois relata: [...] **Se você estudar, se você tá sempre estudando.** Ela compreende que uma formação teórica de qualidade promove a produção de caminhos sobre a forma como trabalhar.

Considerando que o ser humano é um ser de múltiplas possibilidades e, portanto, é capaz de produzir condições favoráveis ao desenvolvimento de sua atividade, a professora Margarida promove reflexões quando afirma **não precisar de muita coisa**, mas que é fundamental entender que os estudos medeiam a produção de conhecimento. Esse entendimento se encontra respaldado em Saviani (2008), ao afirmar que o ser humano é produto da educação. Assim, ao estar inserida em processos formativos Margarida está produzindo condições para desenvolver sua atividade de ensino aprendizagem.

Como a formação de professores é mediada por adultos mais experientes, que nos possibilita uma apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, o que ocorre no processo formativo da professora Margarida, ocorrerá no exercício da docência quando ela mediar a educação das crianças, seja educando, seja cuidando, seja cuidando e educando. Como define Garcia (1999), a formação de professores é uma formação de educadores, o professor se forma para ter condições de formar.

Assim, a formação constitui-se em espaço de inteligibilidade, porque constrói zonas de sentido para a professora Margarida exercer com qualidade seu trabalho de professora da Educação Infantil. Ela afirma que todos os cursos que fazemos, incluindo a graduação é para ser professor. Analisando o seguinte trecho da sua narrativa, evidenciamos essa compreensão: “Hoje não, hoje é como se eu tivesse na sala de aula só pra eles. Por que o foco são as crianças. **A graduação que se faz, se faz pra trabalhar com as crianças.** É por isso que eu digo, **não é tão difícil se você levar em conta tudo o que cada teórico diz como você faz, não é tão difícil**”. E prossegue narrando: “**Você tem que saber que precisa melhorar.** Como que eu preciso melhorar? **É me qualificando, porque o tempo tá mudando, a tecnologia chegou, a globalização tá aí.** Então, **eu preciso também mudar**, eu não tenho que ficar na formação de 2012 de 2010, eu tenho que está hoje, eu tenho que me formar em 2014. Em 2015, **eu tenho que estar me formando em 2015 através de formação continuada, eu não paro**”.

Rey (2005) colabora na compreensão da importância da formação dos modos de ser professora, ao esclarecer que o conhecimento é legitimado na sua continuidade e na capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade sobre aquilo que está sendo estudado,

articulando estas zonas em modelos para produção de novos conhecimentos. Para esse autor, o professor por ser pesquisador de seus modos de ser deve firmar-se no fato de que as produções atuais não serão sempre as mais adequadas, mas essas produções permitirão novas produções e novas articulações e assim avançar na criação de novas zonas de sentido. Os trechos narrativos que listamos no parágrafo anterior são reveladores destas produções pela professora Margarida, pois evidencia em sua narrativa que as apropriações alcançadas na formação realizada este ano, não são as mais adequadas para o ano seguinte, demandando uma formação contínua.

Recorremos a Imbernón (2010) para definir que a professora Margarida pode estar compreendendo a formação como um processo permanente, encontrar relação no que o autor denomina de período de busca. Esse período se caracteriza pela existência de uma série de forças em conflito, como as tecnologias, a mundialização da economia, que incidem sobre a profissão de professor. Para a professora Margarida, o atual contexto gera a necessidade de estar em formação e a motivação para ir a busca dessa formação. Por isso, é recorrente em sua narrativa a compreensão de que a formação vai lhe possibilitar o desenvolvimento de sua atividade de ensino aprendizagem.

Criticado por muitos pela discussão que faz sobre o professor reflexivo, Zeichner (1993, p. 16) é um professor/formador que nos últimos vinte e cinco anos tem trabalhado para colaborar na formação de professores para ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento profissional. Sua teoria tem sido tomada como referência em muitos trabalhos que tratam sobre formação de professores. Esse autor esclarece, contudo, que a reflexão significa rejeição de uma forma educativa feita de cima para baixo, quando explicita:

Reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino.

Constatamos que a professora Margarida é uma professora que faz uso da reflexividade sobre sua atividade de ensino aprendizagem, porque pensa sobre seu agir na perspectiva de assumir a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional, como defende Zeichner (1993). Como ela relata, o tempo está mudando, porque as tecnologias estão presentes em nossas vidas, então também precisa mudar e quem faz a mediação para as mudanças é a formação.

Essa discussão sobre formação de professores nos faz mencionar Nóvoa (2009) quando defende a formação centrada na escola, evocando os fatos vividos no cotidiano dos professores. É essa a relação que Margarida estabelece, pois para ela a formação está em concatenação com sua atividade de ensino aprendizagem. E está evidenciada em sua narrativa a capacidade de reflexão sobre a profissão que desenvolveu. Concebe a formação como a realidade neste movimento dialético, repleto de contradições, lacunas, aprendizagens. A Educação Infantil, inserida neste contexto, constitui-se no espaço de relações entre adulto e criança e entre criança e criança, repleto de situações inusitadas, num terreno incerto, que carece do aprendizado contínuo, e, portanto, de formação.

Tomando como fundamento as ideias de Afanasiev (1968), sobre a necessidade, entendemos que a formação de professores, assim como as demais, é uma necessidade e como tal é gestada no seio das condições de vida e orienta o desenvolvimento do professor. É possível supor que a necessidade de formação que a professora Margarida sente está relacionada especialmente com causas objetivas. Entendemos assim porque, no seu percurso profissional, a causa principal geradora das necessidades formativas está relacionada ao fato de ela trabalhar com crianças que se encontram em processo de desenvolvimento e aprendizagem que requer educação e cuidados, uma vez que este é um período em que as transformações e apropriações da cultura humana estão latentes e são mais visíveis. Assim, a necessidade de formação foi sendo compreendida pela professora Margarida como possibilidade, como realidade impulsionadora na produção de sentidos sobre a formação e sobre a sua atividade de ensino aprendizagem.

Apoiamo-nos, mais uma vez, em Afanasiev (1968) para entender que as necessidades humanas não têm existência em si. Ao contrário, as necessidades são construções sociais e históricas que mobilizam o ser humano a agir, gerando novas possibilidades de ser professor, por exemplo.

Assim, se as necessidades formativas são produzidas pelo professor, elas devem ser volitivas e nos motivar na busca por autorrealização. É o que nos revelam trechos da narrativa da professora Margarida: “**eu tenho que estar me formando em 2015 através de formação continuada, eu não paro**”. A professora Margarida entende a formação como necessidade, uma condição de realizar a docência da Educação Infantil. Isso acontece porque ela está inserida em determinado processo formativo desenvolve as condições de ser professora, sentindo-se, assim, realizada *por cada aprendizado delas (das crianças)*.

Aguiar e Soares (2008), ao se reportarem à categoria necessidade pontuam que as necessidades se manifestam a partir do modo como são ampliados os processos de

participação do ser humano nos espaços sociais que os constituem. O espaço da Educação Infantil e as transformações quanto a sua oferta e formas de atendimento gestam na Professora Margarida necessidades formativas relacionadas ao estar em constante processo de apropriação de conhecimento.

A formação de professores na Educação Infantil configura-se como um espaço de muitas necessidades formativas. Necessidades formativas porque, historicamente, essa etapa da educação escolar era de uma oferta de assistência às crianças pobres que necessitavam de um local seguro para ficar enquanto as famílias iriam trabalhar. Talvez por isso Oliveira (2007) e Arce (2001) esclareçam que a exigência para trabalhar como professor da Educação Infantil era muito mais gostar de cuidar de crianças do que ter uma formação. Enfim, durante muitas décadas a Educação Infantil não foi prioridade do Estado e seus profissionais, majoritariamente, eram leigos e não existia uma política pública para formação desses professores.

A proposta de formação de professores que se discute depende da concepção que se tem de educação e do seu papel na sociedade, contemplando o saber científico, o saber pedagógico e o saber político-social como partes integrantes da formação dos professores. A formação ofertada na atualidade para os profissionais da Educação Infantil ainda precisa ser (re) pensada na perspectiva de atender às necessidades formativas iniciais de um professor dessa etapa.

A formação de professores em nível superior para atuar na Educação Infantil é recente. Os cursos de graduação passam a contemplar a habilitação para esta etapa somente no século XXI, enfrentando certa resistência em se habilitar para esta etapa por conta do descrédito social. Há uma valorização maior ao curso que habilita para o Ensino Médio. Mas, não deixa de ser um importante passo na busca por formação de profissionais para atuar na Educação Infantil. Esse dado da realidade da falta de habilitação de professores para atuar na Educação Infantil demonstra a necessidade de pesquisas e propostas de formação para atender a uma demanda cada vez mais crescente de professores habilitados, conforme exigência da LDB 9.394/96.

A respeito das propostas de formação de professores para a Educação Infantil, ressaltamos que o currículo deve contemplar estudos sobre a infância, sobre a forma específica da criança se apropriar da cultura humana, o brincar como a sua forma de interação e conhecimento do mundo, o que denota estudar a criança como produtora de cultura. Uma formação que não contempla estes aspectos gera interpretações contraditórias por parte dos

professores que ora infantilizam as suas relações com a criança, ora adultizam, exigindo ações e responsabilidades além de suas possibilidades.

Ao desenvolver a atividade de ensino aprendizagem, a professora da Educação Infantil precisa considerar toda a diversidade de conhecimentos sobre a infância, um processo só alcançado por meio da vivência em processo de formação que considere a natureza e a especificidade do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Assim, é preciso compreender os processos relativos aos modos de interação entre crianças e adultos nos espaços da Educação Infantil, sempre em diálogo com os vários campos de conhecimento. Todo este cabedal de informações faz aflorar indagações, como: que conhecimentos sobre a docência são necessários para ser professor de Educação Infantil?

Hoje são discutidas as múltiplas dimensões da formação e do trabalho docente, dentre estas, a dimensão da formação contínua na perspectiva do professor continuar pesquisando, experimentando e questionando não apenas a sua área de conhecimento e a sua prática, mas também as múltiplas determinações que medeiam o ser professor. A busca por formação contínua é visível na narrativa da professora Margarida quando afirma a necessidade de estar sempre se formando, que ela não para, dando a entender que está continuamente se mobilizando para aprender a ser professora da Educação Infantil. Todavia, convém esclarecer que para a professora Margarida, a formação, embora seja para aprender a trabalhar, é um processo contínuo. Na profissão de professora precisa estar em constante movimento de busca dos caminhos a ser trilhados na constituição de espaços de cuidado e educação da criança.

Quando a professora Margarida compreende suas necessidades formativas nesse movimento de desenvolvimento da atividade de ensino aprendizagem, e se insere em processos formativos, ela cria espaços de inteligibilidade. Ao se reportar, nos trechos narrados, à necessidade de estar sempre estudando, que precisa de formação para desenvolver sua atividade, a professora concebe a formação numa dimensão técnica “aprender como fazer”, mas compreendemos que precisa avançar para uma dimensão crítica, da professora que sabe o que faz, por que faz e para que faz. Embora em sua narrativa alguns trechos apresentem compreensões que sinalizem para a constituição dessa dimensão crítica, é algo ainda não consolidado.

No início do processo formativo, quando busca a formação em Magistério, a professora Margarida relaciona necessidades formativas quanto à dimensão técnica, visto que ela afirma que precisa aprender a trabalhar, aprendendo técnicas para ensinar. Com a ampliação de sua consciência sobre os modos de ser professora da Educação Infantil e sobre o

desenvolvimento e aprendizagem da criança, podemos inferir que a professora sinaliza uma compreensão das necessidades formativas numa dimensão crítica.

A formação se constitui para a professora Margarida possibilidade de encontrar caminhos e respostas para as dúvidas e incertezas que vivencia em sala de aula. Como formação é dar forma a algo ou a alguém, a professora está à procura dessa forma, mas uma forma que não engesse por ser capaz de gerar desenvolvimento, quer dizer transformações na sua atividade de ensino aprendizagem.

As zonas de sentido sobre formação produzida pela professora Margarida e apreendidas por nós revelam necessidades, possibilidades e compromisso e, portanto uma mediação para o planejamento e execução da atividade de ensino aprendizagem. Essas zonas de sentido foram possibilitando à professora ter consciência sobre um aspecto inerente ao desempenho de qualquer profissão, a formação contínua. Se formação é processo, podemos entender que a professora não busca a formação para ter um receituário de como trabalhar.

A categoria historicidade evidenciou para nós que a produção histórica da profissão docente foi determinando exigências de formação. As transformações ocorridas na Educação Infantil determinaram a exigência de um profissional formado, habilitado, isto é, não atende mais à realidade da professora que apenas goste de cuidar de crianças. A escola de Educação Infantil deve cuidar e educar as crianças, e para tal é preciso conhecer como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Essa categoria nos deu a possibilidade de conhecer o movimento dialético que articulou as condições que foram produzidas pela professora Margarida para estar se formando, seja na formação inicial, seja na formação contínua para desenvolver sua atividade.

Diante da necessidade sentida pela professora Margarida em se formar, e uma formação compreendida como processo, entendemos que a categoria mediação nos ajudou a apreender que os espaços formativos permitiram e permitem à professora buscar as relações entre as suas experiências em sala de aula e as apropriações teóricas, alcançadas por meio da formação no desenvolvimento da atividade de ensino aprendizagem. Como ressalta Vigotski (1998), a mediação é capaz de dar conta da afirmação de que ninguém se forma e se transforma sem estabelecer relações, o que dá a entender que não existe mudança no homem de forma isolada. Todas as relações são mediadas e a mediação é o que possibilita ao ser humano estabelecer os diferentes nexos que constituem um estudo de uma dada realidade. Portanto, é nos contextos formativos que Margarida busca estabelecer esses nexos entre o que faz e os conhecimentos produzidos na área da docência.

A atividade de ensino aprendizagem está implicada no desenvolvimento profissional da professora Margarida. Consideramos esta premissa para iniciar a discussão do terceiro núcleo que compreende as situações vividas na sala de aula e que foram determinando um movimento de constituição da sua atividade de ensino aprendizagem.

6.3 O movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil

O Núcleo “O movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil” foi sendo produzido pelas situações vividas em sala de aula, relatadas pela professora revelando as diferentes linguagens que são trabalhadas na Educação Infantil, como a linguagem oral e escrita, a linguagem do desenho. E são contemplados aspectos que evidenciam um movimento na forma de realização da atividade de ensino aprendizagem ao ser demarcados no decorrer da narrativa um antes e um depois dessa atividade. Um desses aspectos é revelado quando afirma que antes ensinava desconsiderando as necessidades das crianças e hoje pensa e planeja sua atividade para atender o que as crianças necessitam para estar preparadas para o mundo.

Iniciamos destacando os indicadores que compõem esse núcleo: *O reconhecimento das singularidades das crianças mediando a atividade de ensino aprendizagem; As situações vividas na Educação Infantil mediando a atividade de ensino aprendizagem centrada na criança; O ensino aprendizagem da leitura e da escrita na primeira infância e as transformações nos modos de ser professora da Educação Infantil; A educação e o cuidado das crianças sendo compartilhada com as famílias; e A Educação Infantil e sua finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança.*

A atividade humana segue leis que regem o sistema de relações da sociedade. Para a discussão dos significados e dos sentidos constituídos pela professora Margarida sobre a atividade de ensino aprendizagem e as relações com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, consideramos que isso representa uma concatenação entre a forma de realização da atividade de ensino aprendizagem e o lugar social que sua profissão ocupa na sociedade e suas condições de vida. Faremos essa discussão compreendendo que as situações vividas em sala de aula e relatadas pela professora personificam as relações da sociedade e da cultura.

O primeiro indicador, *O reconhecimento das singularidades das crianças mediando a atividade de ensino aprendizagem*, revela a compreensão da professora Margarida sobre as singularidades das crianças e que estas são necessárias na redefinição da sua atividade de ensino aprendizagem.

A compreensão desse movimento na constituição dos modos de ser professora da Educação Infantil, que precisa cuidar das crianças, é evidenciada nestes trechos da sua narrativa: **“Eu sentia que tinha muitas crianças que eram muito sofridas. [...] Eu via que ali elas precisavam de mim”** [...].

A constatação é de que as crianças da sua turma enfrentavam situações delicadas relativas a questões afetivas, sociais e econômicas, o que denotava que esta era uma singularidade desse grupo de crianças. Esse dado revela que existe infância e não uma única forma de viver a infância (BRASIL, 2006). Em outras palavras, existe criança que vive o período da infância em contextos favoráveis ao seu desenvolvimento e aprendizagem, ao passo que outras se encontram em situação desfavorável para se desenvolver e aprender. Como as crianças que estavam sob a responsabilidade da professora fazem parte do grupo que não tem condições favoráveis, ela considera que atenção e carinho são indispensáveis para que elas possam aprender e se desenvolver.

A complexidade do trabalho do professor da Educação Infantil, sobretudo a necessidade das crianças ser cuidadas, vai ficando claro quando a professora Margarida afirma: **“Como eu escolhi mesmo ser professora da Educação Infantil eu via que elas (crianças) precisavam de mais, elas precisavam de mim não só na sala de aula. Elas precisavam [...] na rua, elas precisavam [...] na casa delas. [...] Porque a gente da Educação Infantil, a gente serve de psicólogo até para os pais”**. É cuidado e educação juntos, sendo pensados e trabalhados pela professora que considera a criança em sua totalidade. Assim, a Educação Infantil por atender crianças na faixa-etária de 0 a 5 anos de idade, deve desenvolver um trabalho em estreita relação com suas famílias.

As condições de vida da criança e suas famílias são representativas de suas apropriações sobre a cultura humana. As situações vividas pelos adultos da sua família são materializadas nas suas relações com as outras crianças na escola, com a professora e determinam um currículo escolar que garanta uma relação de cuidado e educação, partilhados por escola e família. A LDB nº 9.394/96, ao definir no seu artigo 1º que a educação abrange processos formativos presentes nos diferentes espaços frequentados pelo ser humano, deixa evidente que essa prática social deve ser desenvolvida em parceria família e escola. Conforme consta em Brandão (2010, p. 17):

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Na Educação Infantil não é possível desenvolver um trabalho que contemple cuidado e educação sem a parceria família e escola na formação da criança. Em consonância com esse entendimento, a DCNEI (2010, p. 13) orienta que a proposta pedagógica das escolas contemple ações e metas que visem “[...] a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados”. Sua elaboração deve contemplar a participação de toda comunidade escolar. E acrescenta que as instituições de Educação Infantil devem garantir “[...] a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (DCNEI, 2010, p. 17).

Vigotski (1998) corrobora com a discussão sobre as singularidades da criança pelos estudos realizados acerca do desenvolvimento da psique infantil quando defende a premissa de que desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos, mas interdependentes. O autor afirma, nesse estudo, que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. Assim, é imprescindível conhecer as singularidades dessa criança para a professora ter condições de organizar a atividade de ensino aprendizagem.

Para demarcar a compreensão que temos do processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança fazemos uso da caracterização de Leontiev (1988, p. 59) sobre esse período.

A infância pré-escolar é o período de vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação de objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz.

Na infância, as relações das crianças com suas professoras são incomparáveis em relação a outros estágios do desenvolvimento e aprendizagem humana. Reportamos-nos a análise e interpretação da atividade de ensino aprendizagem da professora Margarida, que demarca uma forma de realizá-la em movimento, compreendendo que as relações estabelecidas entre ela e as crianças são carregadas de emoção e são representativas de seus modos de ser professora.

A professora Margarida evidencia em sua narrativa que desenvolveu modos de ser professora de acordo com os estágios do seu desenvolvimento profissional. No início da carreira ela não considerava as necessidades das crianças e depois passa a considerar e sentir que está na sala de aula pelas crianças e para as crianças. Rubinstein (1975) colabora nessa discussão quando esclarece que as novas necessidades obrigam o ser humano a procurar novos métodos para a sua satisfação e esses métodos, para ser satisfeitos, criam novas necessidades. Partindo desta premissa, afirmamos que as situações vividas em sala de aula

tornaram evidente que as vivências da professora Margarida a afetaram positivamente na perspectiva de possibilitar a apropriação de conhecimentos sobre o ser criança e seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Leontiev (1988), no seu estudo sobre o desenvolvimento da psique infantil, corrobora nessa discussão quando afirma ser necessária a atenção da professora para com as crianças, porque a criança necessita para desenvolver o seu psiquismo, da mediação do adulto nas relações criança/criança e adulto/criança, sendo recorrente a solicitação das crianças como forma de mediar essas relações. O autor explica que as relações estabelecidas entre a professora e as crianças fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos das crianças, devendo o professor ter atenção às necessidades destas.

No indicador sobre as singularidades da criança é revelado que a professora reconhece a necessidade de considerar a criança um ser ativo na constituição das condições de seu desenvolvimento e aprendizagem. Vejamos o trecho revelador desse reconhecimento: **“A partir de hoje eu nunca mais vou fazer nada sem ajuda das crianças na minha sala de aula.** Foi um aprendizado, acho que foi um dos melhores aprendizados nesse dia. **E a partir desse dia tudo que eu faço na minha sala é com a participação dos meus alunos.** E a partir desse dia eu vi o resultado, eles começaram a produzir”.

De acordo com Pasqualini (2010), a prática do ensino na Educação Infantil, assim como nos demais, busca alcançar objetivos e dentre os vários objetivos evidenciados em sua pesquisa estar promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Esses objetivos ficam evidentes na narrativa da professora Margarida quando ela deixa claro que, para haver desenvolvimento e aprendizagem da criança é preciso sua participação, pois a criança é ser ativo nesse processo. Quando elas começam a participar, a produzir, estão aprendendo. Assim, tanto na pesquisa de Pasqualini (2010) quanto na nossa, focar na aprendizagem e no desenvolvimento da criança deve fazer parte da atividade de ensino e aprendizagem de professores da Educação Infantil.

Na interpretação feita pela professora acerca dessa situação vivenciada no encontro de planejamento, que discutia sobre a criança e sua forma de aprender e se desenvolver, fica compreendido que as crianças não estavam produzindo conhecimento porque o ensino aprendizagem era mecânica e a criança passiva, apenas repetia falas e ações. Apreendemos que a professora Margarida entende não ser possível agir com a criança, sujeito concreto, tratando-a como um ser abstrato. É preciso compreendê-la considerando sua classe social e suas necessidades. Como menciona Saviani (2009), a educação escolar em qualquer nível ou etapa deve responder às necessidades do ser humano que deseja transformar e ser

transformado. Fato que somente poderá ocorrer quando o ser humano se apropria ativamente da cultura humana.

A compreensão da professora sobre a efetiva participação da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem converge com a concepção de criança das DCNEI (2010, p.12) de sujeito histórico e de direitos que precisa experimentar e vivenciar diferentes situações de ensino aprendizagem na escola para constituir sua identidade pessoal e coletiva.

Outro aspecto que representa a importância que a professora Margarida dá as singularidades da criança é o brincar. O brincar é uma atividade que é compreendida, na Educação Infantil, como a forma da criança agir no e sobre o mundo. É com essa compreensão que a professora defende o brincar na escola quando narra: “Nós sabemos que o brincar faz parte da vida da criança, **no meu brincar eu não vou tá ligando se o diretor chegar à porta e disser que tá na hora de parar, porque eu sei a hora de parar**”. A compreensão da professora é, portanto, da necessidade de garantir espaço para o brincar na escola e sabe por que precisa garantir esse espaço, não fica preocupada com a concepção de outros atores da escola, como o diretor. Isso porque, ainda existe a compreensão de que o brincar é para outros espaços por se constituir numa atividade oposta ao trabalho, o que denota que brincar na escola pode ser considerado perda de tempo, que não leva a atingir os objetivos propostos para a Educação Infantil.

São muitas as pesquisas desenvolvidas nas instituições de ensino superior sobre o brincar e todas objetivam evidenciar a necessidade dessa atividade na vida da criança, seja na escola, seja em outros espaços. Coelho (2012), em sua pesquisa de mestrado sobre os sentidos constituídos na relação do brincar e a atividade de ensinar na Educação Infantil, aponta para a necessidade de expandir os sentidos sobre o brincar e o desenvolvimento infantil, como também da relação entre o brincar e o ensino como atividade social. Na pesquisa da autora fica evidente o brincar como processo de transmissão de conhecimento, domínio de conteúdo. E também o brincar para o treino de habilidades.

Em seu relato a professora Margarida deixa claro que o brincar é necessário ao desenvolvimento da criança. Por exemplo, quando ressalta **no meu brincar** ela está afirmando que a forma como organiza as situações de brincadeira na sala de aula, o objetivo é atender à necessidade da criança de brincar. Ressaltamos que essa nossa compreensão não exclui a possibilidade de uso do brincar para transmissão de conhecimento. Mas, o sentido constituído pela professora Margarida é do brincar como a atividade principal da criança.

É por conta dessa compreensão que a professora Margarida relata: **não vou tá ligando se o diretor chegar à porta e disser que tá na hora de parar, porque eu sei a hora**

de parar. Quando ressalta esse aspecto, a professora nos deixa entender que o brincar deve ter espaço e tempo, devendo ser planejada a organização desses momentos de brincadeira na sala de aula e, somente o professor, que conhece as necessidades das crianças, poderá saber que o tempo deve ser destinado à atividade do brincar. Margarida sabe que o brincar na escola é uma atividade importante, não podendo ser considerada como oposta ao trabalho. Temos essa compreensão pela pouca relevância dada ao brincar na educação formal, o que justifica essa atitude do diretor ir até à porta de uma sala de aula para sugerir que está na hora de parar com a brincadeira.

Borba (2006) corrobora com nossa discussão sobre o brincar na escola quando ressalta a pouca relevância dada a essa atividade do ponto de vista da educação formal, assumindo com frequência o significado de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola, como no contexto familiar. Assim, a direção da escola, como revela Margarida, deseja que a instituição de Educação Infantil oportunize outros tipos de atividades para as crianças. E essa compreensão de perda de tempo que é possibilitar a brincadeira na escola deve-se ao significado do brincar como atividade oposta ao trabalho. No entanto, compreendemos assim como Borba (2006) que o brincar é uma atividade humana criadora, constituindo-se numa concatenação de imaginação e realidade na produção de novas possibilidades de desenvolvimento.

Para nós, a importância do brincar no desenvolvimento da criança fica evidente quando Vigotski (2008) esclarece que, do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas a linha principal para o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. A criança brinca e sua brincadeira não pode ser considerada como critério de satisfação, pois existem outras atividades que trazem satisfação para a criança, por exemplo, chupar a chupeta. E na escola existem brincadeiras que a satisfação dependerá do resultado, como os jogos de competição.

Nessa perspectiva, o mundo da criança não é um mundo de brincadeira. A atividade de brincar ocupa lugar de atividade principal. E a relação que Vigotski (2008) estabelece entre a brincadeira e o desenvolvimento é que esta determina o desenvolvimento. A brincadeira é fonte de desenvolvimento, porque contém em si todas as tendências para possibilitá-lo.

Com relação às reestruturações internas na criança que são provocadas pela brincadeira, para Vigotski (2008), a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente que representa as possibilidades de desenvolvimento que necessita da mediação para se tornar desenvolvimento real.

A zona de desenvolvimento iminente caracteriza espaços de conflitos vividos pela criança e, ao ser trabalhada pelo professor, poderá expandir funções psicológicas que ainda não foram consolidadas. Na brincadeira, a criança representa o mundo e, por meio de um processo ativo, reinterpreta esse mundo constituindo novos significados, novos papéis sociais e ações no mundo, novas regras e relações entre objetos e seres humanos.

É na imaginação presente em todas as brincadeiras que o processo de humanização se constitui, a imaginação é um processo psicológico que se inicia na infância capaz de possibilitar transformações objetivas e subjetivas. A criança aprende a brincar por meio da relação estabelecida com os sujeitos com quem convive. Na atividade do brincar, a criança se distancia da realidade por meio de sua imaginação, e cria uma nova relação com o mundo. Por isso, o brincar contém todas as tendências para possibilitar o desenvolvimento e aprendizagem.

As possibilidades que a brincadeira estabelece nos permitem afirmar que a criança se desenvolve e aprende; aprende e se desenvolve, porque no brincar são constituídos processos de apropriação de conhecimentos relacionados à linguagem, a valores, a sociabilidade, dentre outros. É esta concepção do brincar que nos fez entender que a forma como a professora Margarida se posiciona sobre o brincar em sua sala de aula revela que ela compreende a necessidade do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Enfim, foram as significações produzidas pela professora Margarida sobre o brincar que suscitaram em nós toda essa reflexão sobre o brincar e sua importância no desenvolvimento da atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil.

Outro aspecto presente no indicador que trata das singularidades da criança é a necessidade que a professora sente de trabalhar com um currículo que não considere apenas aspectos inerentes à apropriação de conteúdos predefinidos, mas às necessidades das crianças que são expressas nas suas formas de agir na escola. Esse aspecto é representado pela professora Margarida ao narrar: “**Nós vamos estudar é tudo, nós vamos trabalhar o que as crianças estão precisando na realidade.** Eu digo para os pais dos meus alunos, a gente não trabalha só isso, a gente trabalha é tudo. **A criança de hoje tem que aprender tudo, tudo elas entendem, tudo**”.

A criança, como ser humano, se constitui social e historicamente, cria suas necessidades a partir das condições objetivas que lhe são postas. A professora Margarida demonstra entender que as crianças precisam se desenvolver de forma integral. O que representa a necessidade de **estudar tudo**, e assim será capaz de atender às necessidades da criança no atual contexto social, cultural e histórico.

Assim, a professora expressa uma compreensão de que o currículo da escola de Educação Infantil deve ser voltado para a formação humana. Essa compreensão de Margarida nos faz relacionar aos teóricos desta área como Sacristàn (2001), que apreende currículo como área de conhecimento, prática social constituída, orientada por valores, uma prática situada num contexto social, histórico, currículo como experiência.

Como entendemos com Sacristàn (2001) que o trabalho da escola é pensar a formação do homem por completo, esta instituição social precisa trabalhar a cultura de forma reflexiva, ou seja, discutir e estudar as questões atuais, cultura compreendida aqui como a forma de pensar e agir do homem. Uma escola que se propõe democrática está sempre discutindo e se questionando sobre o que é necessário aprender para a formação humana em todas as dimensões.

Pensar os conteúdos da escola é pensar em apenas um dos elementos que compõem um currículo (SACRISTAN, 2001). Currículo é conteúdo, mas é também: tratamento dado a este conteúdo, avaliar a aprendizagem do educando, estabelecer as relações interpessoais no interior da escola. Em fim, currículo é a capacidade da escola de lidar com seus problemas e produzir seus caminhos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A definição de currículo é ampla e nos remete a discussão da seleção do que deve ou não ser ensinado para determinado público. O currículo não é considerado pela professora Margarida como um programa de conteúdos disciplinares que está pronto e acabado, ficando a cargo do professor executar. Ao contrário, o currículo é entendido por ela e por nós como prática social constituída, mas, antes de tudo, é necessário conhecer as singularidades das crianças. Em outras palavras, pensar no currículo da Educação Infantil é pensar na escola como local de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos. As zonas de sentidos constituídas pela professora revelam que ela entende que o currículo deve ser voltado às necessidades das crianças e estas necessidades passam pelo cuidar e o educar.

As crianças que estão nas escolas, especialmente as da Educação Infantil, encontram-se em pleno processo de conhecimento de mundo e, por isso, precisam ter garantido um currículo que atenda as suas necessidades. Assim, as relações estabelecidas e as atividades realizadas na escola devem primar pela valorização da vida, direito de crescer e entender um mundo como uma produção humana. A criança da Educação Infantil é um sujeito social e histórico e, por isso, precisa desde cedo aprender o que é necessário à vida; ser formada na perspectiva de transformar e ser transformada.

O *tudo* a que a professora Margarida se refere tem o sentido do que é necessário para formar a criança, seja relativo ao cuidado, seja relativo à educação. Ela compreende que a sua

atividade de ensino aprendizagem é desenvolvida por meio da mediação entre o que a escola exige e o que é entendido como necessidades na educação da criança. Essas necessidades devem ultrapassar o ensino da linguagem oral e escrita, da linguagem artística, indo à busca do que converge com o social. No contexto do século XXI, as necessidades das crianças são muitas, e tudo elas aprendem porque estão se apropriando da cultura humana.

Na Educação Infantil, segundo Aquino e Vasconcellos (2012), são observadas tendências na organização de propostas curriculares, por exemplo: organização por áreas de conhecimento, por áreas de desenvolvimento, contextos educativos, calendário de eventos, rotinas padronizadas, e por linguagens⁶. No município de Caxias/MA, cidade da professora Margarida, a proposta curricular se organiza por linguagens. Embora seja uma abordagem recente, segundo a literatura da área, a ideia de linguagens nos currículos possibilita uma compreensão de criança como ser multidimensional, o que significa que a criança é capaz de agir, observar, interpretar e pensar um mundo em linguagens.

Na narrativa da professora Margarida fica visível o entendimento de que as crianças precisam se apropriar dessas linguagens. A compreensão sobre as necessidades das crianças evidencia uma atividade centrada nessa criança. É o que revela o indicador que passaremos a discutir “*As situações vivida na Educação Infantil mediando uma atividade de ensino aprendizagem centrada na criança*”. A discussão desse indicador evidencia como a professora Margarida vai transformando seus modos de ser professora da Educação Infantil.

O movimento realizado pela professora para chegar a essa compreensão inicia-se desde quando rememora suas vivências de infância e nos conta que aprendeu a importância da leitura quando sua avó lia literatura de cordel para ela: [...] **“eu aprendi ler, contando, lendo literatura de cordel pra ela. Então, eu sabia que a história começava dali, eu tinha que contar história pra elas. [...] eu sabia que elas tinham que ouvir uma história. Eu tinha que contar aquela história ou que fosse pra encher linguiça, ou que fosse pra passar o tempo, eu tinha que contar aquela história pra elas”**.

Como não tinha formação profissional para ser professora da Educação infantil essa foi uma das situações vividas na infância que orientaram a realização da atividade de ensino aprendizagem na escola. A professora recorre a essa situação vivida quando era criança, porque, ao iniciar a docência como professora leiga, precisou buscar formas de desenvolver as

⁶ O currículo organizado por contextos formativos ou por linguagens não se limita a práticas e concepções naturalizadas na educação da pequena infância (0 a 5 anos). A organização por Contextos formativos abarca aspectos importantes da vida das crianças e das instituições, contempla as necessidades e especificidades da vida dessas crianças.

ações pedagógicas na sala de aula. Como essa situação a afetou de forma positiva, ela afirma que precisava ler para as crianças, mesmo que fosse apenas para passar o tempo, pois não sabia como direcionar o seu agir.

A professora compreende como atribuição sua criar essa situação, mas como é característica de professores em início de carreira encontrar-se no período de buscas, de descobertas, enfrenta esse dilema de saber que precisava ler, mas não sabia o motivo dessa necessidade de ler para as crianças.

São situações vividas pela professora, como a que se refere à linguagem do desenho. No seu relato se reporta ao que aconteceu quando solicitou à criança que desenhasse e, em seguida, disse que estava lindo. Uma das recomendações nos momentos de estudo e planejamento era sempre dizer para a criança que seu desenho estava lindo. Veja que essa significação está relatada nesse trecho da narrativa: **“Tudo o que a criança faz tem que dizer que tá lindo e maravilhoso. Eu tenho trauma disso. [...], eu não me preocupei como hoje quando a criança desenha e eu vou saber. [...] E achei aquele emaranhado, eu não entendi, mas tinha que dizer que estava bonito. [...] “E a senhora tá achando bonito? [...] Por que não é bonito o pai da gente bater na mãe da gente”. A criança mesma me corrigiu”**.

O trecho apresenta mais uma situação vivida pela professora que vai caracterizando a atividade docente como inusitada e repleta de incertezas (GAUTHIER, 1998). Inusitada e incerta, especialmente, porque o modo de ser da professora Margarida vai evidenciando que nesse estágio de sua carreira profissional não conhecia a criança e seu modo específico de materializar o mundo a sua volta. Desconhecia que o desenho é uma primeira forma de linguagem escrita da criança. Desconhecia, portanto, que existe um estágio do desenvolvimento humano que a criança representa por meio do desenho as situações que vivencia.

Assim como conhecemos melhor as crianças que acompanhamos no processo de formação, observando e participando de suas brincadeiras, no desenho é possível conhecer a criança, tanto em relação a sua vida familiar quanto em relação a outros aspectos de seu desenvolvimento e aprendizagem, por exemplo, o motor. Para desenhar, a criança se utiliza de linhas, pontos, traços básicos que compõem o desenho infantil, e desta forma, representa sua realidade. A professora entende que essa é uma situação de aprendizagem sobre o que representa o desenho para a criança e sobre a necessidade de conversar com ela sobre suas produções. Ao se reportar a situações vividas no início de carreira, a professora Margarida afirma que a atividade de ensino aprendizagem que desenvolve atualmente é diferente por

estabelecer conversa com a criança sobre seu desenho e fica conhecendo suas intenções por meio da sua primeira forma de escrita.

A professora demonstra que conhecer a criança é o caminho para definir as ações que devem ser desenvolvidas na sala de aula quando relata: [...] **As crianças é que nos ensinam como é que eu vou dar aula.** Vigotski (1988) nos ajuda a compreender essa significação quando ressalta que na relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança é necessário considerar que a aprendizagem se inicia antes da criança frequentar a escola e, por isso, o adulto, nesse caso o professor, deve conhecer os níveis de desenvolvimento da criança, porque a atividade de ensino aprendizagem deve ser coerente com o nível em que ela se encontra.

Quando Margarida se reporta ao fato de que as crianças é que expressam seus conhecimentos, sua capacidade, o que necessitam aprender, para se apropriar da cultura humana, evidencia que a professora da Educação Infantil deve manter relação muito próxima com a criança para que possa acompanhar as atividades que ela realiza, pois somente assim poderá conhecer seu nível de desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem. De posse dessas informações sobre a criança, a professora terá condições de planejar as ações que serão desenvolvidas para dar conta da sua atividade de ensino aprendizagem.

Essa significação de que manter relação próxima com a criança é condição para desenvolver a atividade de ensino aprendizagem está presente na narrativa da professora Margarida quando relata: [...] **“É uma vitória a questão do falar, interagir com essa criança. [...] A relação de ontem com hoje é essa. Se fazia as coisas sem saber o que era para aquilo ali. [...] Hoje sei a diferença, o professor tem que interagir, se não tiver interação não há aprendizagem.** Não tem como chegar lá e dar bom dia, boa tarde, vamos ler aqui o nome da escola, vamos ler o conteúdo! Não. Não adianta porque não vai ter aprendido. Tem que interagir. **Elas têm que interagir entre elas para que possa ter aprendizagem”.**

Esse é mais um trecho da narrativa que vai revelando o movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem da professora Margarida. Ela vai deixando de desenvolver uma prática que desconsidera a singularidade da criança e passa a desenvolver uma atividade em que a criança é considerada em todas as suas possibilidades e são consideradas suas necessidades, suas aprendizagens e o seu desenvolvimento. Por isso, a professora Margarida afirma ser necessário conhecer a criança, o que ocorre quando são possibilitadas situações de ensino em que elas possam se comunicar, interagir, sobretudo, com as outras crianças e com a professora. Assim, as significações da professora demarcam a

concepção de ensino centrada na criança, mas com a mediação do adulto. A interação na Educação Infantil está pontuada nos documentos oficiais do MEC como uma condição para o desenvolvimento infantil. As DCNEI (2010) definem como eixos norteadores do currículo nessa etapa do ensino as interações e brincadeiras. Essa regulamentação vai ao encontro do que a professora relata que sem interação não há aprendizagem.

Vigotski (1996), ao afirmar que o movimento de desenvolvimento das funções psicológicas superiores caminha do intersíquico para o intrapsíquico, está nos mostrando que o desenvolvimento dessas funções não é natural, portanto, o desenvolvimento da criança não é dado naturalmente; ao contrário, ele é mediado pelo adulto. O que nos faz retomar a narrativa da professora ao relatar que **é a questão do falar, do interagir**. A criança se apropria dos objetos da cultura pela mediação, no processo de comunicação com o adulto. E a professora vai conhecendo as necessidades das crianças por meio da comunicação, da relação adulto/criança.

A atividade de ensino aprendizagem da professora Margarida, segundo dados da sua narrativa, contempla a interação social, pois ela compreende que não adianta apenas informar as crianças das coisas, como se estivesse ministrando aula para crianças maiores ou jovens e adultos por meio de aulas expositivas. A compreensão da professora é que sua atividade não deve seguir uma reprodução de práticas consagradas da Educação Infantil, sendo solicitado que as crianças façam tarefas típicas do Ensino Fundamental e celebração de datas comemorativas. Fazemos essa afirmativa baseada no seu relato que, ao mencionar esses tipos de tarefas, deixa claro que faziam parte de sua atividade de início de carreira.

Pasqualini (2010), ao discutir a questão *do que e como* ensinar na Educação Infantil, ressalta que desde a formação inicial até a formação contínua de professores dessa etapa, é evidente a falta de clareza dos conteúdos e procedimentos metodológicos a ser implementados junto à criança. O que vai determinando uma atividade de ensino aprendizagem reprodutora, que não vai além do processo de socialização.

Como afirma Vigotski (2009), o ser humano, ao se apropriar da cultura humana, vai produzindo significados e sentidos sobre a cultura que está aprendendo. A forma como cada ser humano vai significando o mundo provoca modos de pensar, de sentir e de agir que se diferenciam. Assim, a professora Margarida foi constituindo outros sentidos sobre seu fazer pedagógico. Entendendo que precisa mediar o desenvolvimento e aprendizagem da criança, e, o caminho é estabelecendo relações significativas com elas. Margarida é conhecedora das atividades reprodutoras que historicamente demarcam a forma de desenvolver a docência da

Educação Infantil, e por muito tempo, essa era também sua forma de desenvolver sua atividade de ensino aprendizagem. Mas, sua atividade foi se transformando.

A forma como a professora relacionou suas experiências e vivências familiares com as situações vividas em sala de aula e os conhecimentos produzidos no decorrer de sua formação, determinou transformações na sua atividade de ensino aprendizagem. Como a transformação na atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil está relacionada com a concepção que tem de criança, a professora Margarida reitera que trabalhava o que considerava necessário para a criança segundo as determinações do adulto, no caso da professora Margarida, e não as necessidades das crianças. Vejamos um trecho da narrativa que evidencia essa compreensão: [...] “As crianças de hoje são crianças que sabem responder tudo. Elas estão dentro da sala de aula e são consideradas crianças mesmo. Não se faz mais como na época que se trabalhava com a criança, mas pensando no adulto. **Hoje, ela é pensada como criança, respeitada como criança. São planejadas atividades pra elas crianças.** E no trecho seguinte da narrativa complementa: **O aluno é o centro das atenções, não sou eu mais. [...] Hoje, mudou por isso”.**

A criança compreendida como ser desprovido de conhecimento no início da carreira da professora Margarida passa a ser considerada como ser humano com aprendizagens. Buscamos Vigotski (1988), mais uma vez, para ressaltar que a aprendizagem da criança não se inicia quando ela entra na escola, mas desde quando começa a agir no mundo; é estabelecendo relações com os adultos que a criança vai se apropriando da cultura humana. A criança tem conhecimentos sobre o mundo quando chega à escola. É essa a compreensão que a professora Margarida tem atualmente.

A professora Margarida constata as transformações nos seus modos de ser professora e nós entendemos que essas transformações não são isoladas; elas se relacionam com as transformações que vão acontecendo nas políticas públicas para a educação, sobretudo para a Educação Infantil. São leis, decretos, parâmetros, diretrizes, determinando outros modos de considerar a educação da criança de 0 a 5 anos.

As situações vividas na Educação Infantil e narradas pela professora Margarida a fizeram refletir sobre as transformações da sua própria atividade de ensino aprendizagem e nos faz refletir também, sobre a forma como essa atividade acontecia nas décadas de 1980 e 1990 e as transformações que ocorreram no século XXI. O fato de a professora ter 30 anos de docência na Educação Infantil possibilitou que ela refletisse não apenas as transformações ocorridas na sua atividade de ensino aprendizagem, mas também as transformações que foram ocorrendo nessa etapa de ensino. As transformações na Educação Infantil e suas implicações

nos modos de ser professora são o centro da discussão no terceiro indicador, *O ensino aprendizagem da leitura e da escrita na primeira infância e as transformações nos modos de ser professora da Educação Infantil*.

De modo geral, o que é revelado nesse indicador é que a transformação lenta que tem acontecido na Educação Infantil é de responsabilidade tanto do Estado quanto das políticas educacionais que não estavam voltadas para essa etapa do ensino, quanto dos professores, os quais, segundo a professora Margarida, sempre foram conformados com as condições de trabalho na Educação Infantil. Isso é narrado neste trecho: “**As transformações com o tempo elas foram vindo devagar. [...] Nós professores muito lentos, muito conformados** com as coisas que vinham da Prefeitura, que vinham do Estado, porque todo mundo oferecia. [...] **E foram muito lentas essas transformações, mas elas foram acontecendo**”.

E a materialização na sala de aula dos conhecimentos produzidos sobre infância, sobre o brincar e sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança é mais lenta ainda. Isso porque cada profissional da Educação Infantil vai significando de maneira diferente em sua atividade de ensinar essas propostas legais e pedagógicas. E muitos podem até ter transformado sua atividade, mas o nível de consciência sobre as mudanças é limitado. A professora Margarida nos ajuda nessa compreensão ao relatar: “Eu vejo hoje na Educação Infantil, e olho assim, **tem muita coisa que a gente fazia que hoje a gente ainda faz. Mas, a gente faz de forma diferente**. Por exemplo, os planejamentos, hoje nós fazemos nossos planejamentos”. Em seguida complementa: “Alguém ainda nos orienta, mas nós fazermos nossos planejamentos é uma conquista muito boa. **O professor tem autonomia para planejar, eu vejo como é que meu aluno está**. Eu vou planejar a partir da realidade do meu aluno”. O professor precisa organizar suas atividades planejando, mas a historicidade nos mostra uma compreensão que dicotomiza o trabalho manual do intelectual. Trazendo essa compreensão para a educação, isso foi materializado na separação entre os que pensam as ações e os que executam. É esse aspecto que a professora se refere quando considera uma conquista poder realizar seu planejamento considerando a realidade do seu aluno. Não tendo apenas que executar ações pensadas por outros.

A dicotomização entre os que pensam a educação e os que a executam nas escolas, neste caso os professores, um exemplo é uma prática comum realizada pelos técnicos das secretarias de educação ao planejar ações para ser realizadas pelos professores nas escolas. E ainda hoje temos exemplos de projetos pensados por uma elite de intelectuais que fazem um pacote fechado de ações que serão entregues às escolas para serem seguidas pelos professores.

O fato de produzir uma autonomia para planejar é um aspecto que caracteriza as transformações da Educação infantil a que Margarida se refere.

Para Vasconcelos (1995), o planejamento é um processo de reflexão, em que tomamos decisões sobre a prática docente. E, por ser processo, é permanente. O planejamento envolve desde o diagnóstico da realidade até a organização do trabalho docente. Porque ao planejar, definimos objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos e a avaliação do processo de aprendizagem. Essa decisão que o professor toma ao planejar suas ações de sala de aula tem duas dimensões, uma política, porque nenhuma ação educativa é neutra, e outra técnica, porque envolve a realização da atividade de ensino aprendizagem. Inferimos que essas dimensões fazem parte do modo de ser da professora Margarida pelo significado que ela atribui ao planejamento como ação que deve pertencer ao professor.

Concordamos que o planejamento da atividade de ensino aprendizagem na escola seja de responsabilidade do professor, pois essa é uma ação que envolve tomada de decisão que traz consequências, as quais são materializadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Como o professor conhece ou deve conhecer as singularidades da criança, ele tem condições de planejar suas ações considerando os níveis de desenvolvimento e aprendizagens destas.

Entendemos que o fato do professor não planejar sua atividade, poderá gerar um não assumir as consequências da atividade que desenvolve. Sobre isso a professora Margarida relata: **“Dá trabalho, dá trabalho, porque trabalhar da forma que é para trabalhar dá trabalho.** Porque você vai correr atrás de recursos. Você vai ter que adaptar, porque cada criancinha é diferente”. Com essas palavras a professora nos faz entender que, para assumir as consequências de suas ações, o professor precisa ter autonomia para planejar e fazer escolhas que demandam recursos e isso demanda considerar as especificidades de suas crianças.

Ao significar que o planejamento das ações na Educação Infantil não é tarefa simples, porque implica assumir o compromisso de conhecer e considerar os diferentes saberes e necessidades das crianças, a professora Margarida demonstra sua capacidade de refletir e tomar decisões sobre a atividade de ensino aprendizagem que desenvolve. Para nós, essa significação evidencia que a professora pode ter ou estar desenvolvendo uma compreensão sobre ser professora desta etapa da educação num nível mais elevado de consciência. Isso ocorre porque é criada as condições de enfrentar os desafios que vão surgindo para a professora. Além disso, ela parece entender que trabalhar na Educação

Infantil não se constitui em reproduzir ações de outras etapas de ensino, mas em criar contextos de aprendizagem e enfrentar as situações que surgem no cotidiano da sala de aula.

Assim, as transformações pelas quais passou e está passando a Educação Infantil implicou transformações na atividade de ensino aprendizagem da professora em pleno exercício da docência. Foi também no exercício da docência que a professora transformou sua forma de alfabetizar as crianças. As significações desse terceiro indicador evidenciam também que, no início da carreira, a professora reproduziu a prática da soletração, do AEIOU, e depois cria outras mediações como o uso de textos de diferentes linguagens para dar conta do processo de alfabetização em sua sala de aula. Vejamos nesse trecho do seu relato: **“Antes se trabalhava letras pra elas cobrirem, começava assim.** Cobrir um monte de letrinhas. Começava a cobrir as vogais, depois cobrir as consoantes. [...] **Hoje não, não se trabalha letra solta, se trabalha texto, nós planejamos dessa forma.** Nós trabalhamos parlendas, trava-línguas, textos”.

Ao sair da prática do AEIOU para a prática com textos, a professora demonstra que ocorreu uma mudança de concepção sobre o processo de apropriação da cultura escrita pela criança e nos dá mais um indicativo de que desenvolve uma atividade de ensino aprendizagem que se transforma. Quer dizer, a professora deixa de trabalhar símbolos que não têm significado para a criança e começa a trabalhar com textos que trazem situações, personagens e objetos que fazem parte da imaginação da criança. Na prática, ela considera a capacidade da criança desenvolver a habilidade da leitura de textos e se apropriar dos usos que fazemos da leitura e da escrita na sociedade por meio da imitação e da imaginação.

Essa transformação na prática da professora Margarida vai ficando clara quando ela ressalta que quando trabalhava soletração com o objetivo da criança aprender a reconhecer as letras e seu nome, isso era o ideal. Mas, quando passa a compreender, por meio dos processos formativos que vivenciou, que a criança tem condição de aprender a ler e a escrever, ela foi transformando sua atividade. Vejamos essa significação nesse trecho da narrativa: [...] **“Isso era o ideal, a criança aprender a soletrar, aprender o nome dela, desenhar o nome dela.** E já se sentia uma vitoriosa, o menino já aprendeu”. No trecho seguinte relata o que mudou: **“Eu vou tá trabalhando isso para meus alunos, vamos construindo juntos”.** **Eles vão aprender a ler e escrever também de forma sistematizada. [...]**”.

Solé (1996) contribui na discussão sobre o processo de alfabetização ao trazer questões sobre uma boa situação de leitura que são: o que tenho que ler? Por que/ para que tenho que ler? Essas questões trazem o entendimento de que o professor precisa responder a elas para definir estratégias de leitura. Para a autora, as estratégias de leitura estão diretamente

relacionadas com o objetivo definido pelo professor: se a leitura é para seguir instruções numa brincadeira com regras ou no preparo de uma receita; por prazer, quando é uma leitura que a criança ri, imaginar-se como uma personagem da história.

A professora Margarida sugere que ler textos como parlendas, trava-línguas, textos. O que representa a presença no processo de alfabetização de diferentes gêneros textuais que demandam estratégias de leitura diferenciadas. São estratégias que ela usa na alfabetização das suas crianças, pois assim as crianças aprendem a ler e a escrever.

A prática de alfabetização com textos, como da professora Margarida, é considerada, segundo teóricos da área como Soares (2003), alfabetizar com vistas ao letramento. Para essa autora, letramento é a condição de quem sabe ler e escrever e ao mesmo tempo faz uso de práticas sociais de escrita, o que representa a capacidade de usar diferentes tipos de material escrito. Pasqualini (2010) enfatiza que para a criança entrar em relação com o conteúdo que está sendo ensinado é necessário determinadas condições, mediadas por determinados recursos. A professora Margarida acredita que a leitura de textos cria essas condições para que sejam apropriados os conteúdos de leitura e escrita pelas crianças. Mas, sem considerar quem são as crianças não ocorrerá a produção de condições objetivas para sua aprendizagem. Pois, sem saber qual o nível de desenvolvimento da criança não serão selecionados os gêneros textuais adequados ao trabalho com crianças de 0 a 5 anos.

Para Leontiev (1988), a criança somente é capaz de aprender a ler e a escrever se relacionar, essas atividades com as coisas ao seu redor e essas coisas precisam ser de seu interesse, seja porque deseja possuir, seja porque representa uma brincadeira. Quando as relações da criança com o mundo se tornam diferenciadas, ela é capaz de estabelecer relação funcional com as coisas e, assim, consegue aprender a ler e a escrever. Partindo dessa explicação do autor, podemos considerar que usar textos para alfabetizar cria condições favoráveis para a criança aprender a ler e escrever.

Vigotski (1988) colabora conosco na explicação sobre o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita pelo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso é possível, explica o autor porque desenvolver o intelecto é desenvolver muitas capacidades específicas e independentes, ocorrendo a formação de muitos hábitos específicos, já que a atividade de cada capacidade depende do material sobre o qual essa capacidade opera. A memória, a atenção, a fala, a imaginação e o pensamento são desenvolvidos por meio da apropriação da cultura humana pela criança. Processo esse mediado por adultos. É do intersíquico (o social) para o intrapsíquico (o pessoal) que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, a aprendizagem

da leitura e da escrita. Isso ocorre na prática de ensinar e aprender com textos, pois, com essa prática, a criança aprende a memorizar e amplia seu vocabulário, melhorando sua comunicação e desenvolvendo sua atenção. Mas, como nos ensina a teoria vigotskiana, isso não ocorre pelo simples contato com os textos, é necessário a mediação do adulto, a professora e seus familiares.

A participação da família nos cuidados e na educação de suas crianças é o foco da discussão no quarto indicador e que irá trazer mais significações sobre a atividade de ensino aprendizagem que é (re) construída no exercício da docência da professora Margarida. O quarto indicador nomeado “*A educação e o cuidado das crianças sendo compartilhada com as famílias*”, em síntese mostra que a professora Margarida considera ser uma conquista trabalhar em parceria com os pais na educação das crianças. Para ela, a proximidade com as famílias das crianças de suas turmas possibilita uma ampliação do seu trabalho, visto que, quando compreende os problemas da família, compreende os problemas enfrentados pelas crianças.

Entendemos que produzir uma ação compartilhada com as famílias cria condições objetivas e subjetivas para a educação e o cuidado ser efetivados por meio da atividade de ensino aprendizagem. Essa ação medeia os conflitos entre os papéis a ser desempenhados pela escola e pela família. Vejamos os trechos do relato: “**É também uma conquista, você trazer os pais para a sala de aula. É uma conquista muito grande. É uma forma de você ampliar todo o seu trabalho**, quando você consegue trazer a família para dentro da sala de aula, quando você consegue ser amigo, se aliar a essa família. **Porque quando você consegue se aliar a família não tem problema na sua sala de aula não.** Quando surge um probleminha o pai diz: vou lá conversar com a professora pra saber o que aconteceu”.

Quando a professora Margarida traz os pais das crianças para a escola, ela produz uma relação de confiança e credibilidade com a família das crianças, conforme narrado: [...] “Foi dessa forma, porque ele já te conhece, ele conhece teu trabalho, ele sabe como você lida com aqueles acontecimentos. Então, importante é botar a família dentro da sala de aula. **É compreender os problemas dessa família, para poder compreender os problemas dessa criança**”.

A relação de confiança entre professora e família é importante também, porque a criança se encontra num estágio de desenvolvimento e de aprendizagem, e uma ação educativa desarticulada entre família e escola pode gerar conflitos nos modos de ser da criança no mundo. Como a criança pode vivenciar situações delicadas na sua casa, na escola,

o professor poderá, então, mediar esse conflito quando conhece a família. Poderá, assim, orientar a própria família no cuidado e educação do (a) filho (a).

Convém pontuar, ainda, que na Educação Infantil as condições objetivas permitem ao professor estabelecer um trabalho de forma compartilhada, porque a criança depende do adulto para ir à escola e para voltar para casa. Todavia, nem todos os professores consideram essa condição de parceria para realizar sua atividade de ensino aprendizagem compartilhada com as famílias. Na verdade, alguns compreendem a presença dos pais na escola apenas para determinar o que tem que fazer, para informar sobre comportamentos das crianças que consideram inadequados.

A professora Margarida pensa, sente e age na perspectiva de educar e cuidar em parceria com os pais das crianças. Ao se reportar à presença da família na escola, considera que estabelecer relação de confiança com a família é uma conquista e uma necessidade para desenvolver seu trabalho. Ela entende ser possível fazer o trabalho de educação da criança numa perspectiva mais ampla, quando o trabalho é realizado em conjunto com os pais ou responsáveis pelas crianças de sua turma. Partindo da condição de ingresso cada vez mais cedo na escola, muitos iniciam na creche com idade de 6 meses até 3 anos, a maioria com atendimento integral. Isso gera uma diminuição no tempo de convívio dos pais com suas crianças. Esse é um dos aspectos que fortalecem a necessidade da família fazer parte do processo de cuidado e educação da criança nas escolas de Educação Infantil.

Com relação à parceria que deve existir entre escola e família para educar e cuidar da criança, fazemos referência a LDB nº 9.394/96 e as DCNEI (2010). Estes dois documentos deixam claro que não tem como realizar uma educação de qualidade se estas duas instituições não compartilharem da educação das crianças, por ser a educação uma prática social que demanda responsabilidades tanto para escola como para as famílias.

É o social mediando a constituição da necessidade de compartilhar com as famílias a responsabilidade pela educação das crianças. O compromisso assumido pela professora em educar e cuidar as crianças de forma compartilhada com a família constitui-se em compromisso com a comunidade, o que significa que não acontece de forma isolada.

A professora Margarida mostra um percurso de desenvolvimento profissional que a faz chegar aos 30 anos de carreira sentindo que pode e deve continuar ensinando e aprendendo. E faz isso assumindo um compromisso com a comunidade da escola, sobretudo com os pais. Não chega aos 30 anos de docência com conformismo, com lamentações, numa fase de conservadorismo. A forma como retrata a atividade de ensino aprendizagem que

desenvolve válida essa compreensão, que é orientada pela sua concepção de educação, de escola e, sobretudo, de Educação Infantil.

O quinto e último indicador do núcleo de significação que aglutina as zonas de sentido sobre o movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem da professora Margarida e tem como título: “*A Educação Infantil e sua finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança*”. Nossa compreensão sinaliza para este aspecto, porque a professora revela que a escola precisa educar a criança para o mundo, dando a entender que a Educação Infantil não se resume a ensinar a ler e a escrever. Conforme os trechos relatados pela professora Margarida, entendemos que a finalidade da Educação Infantil é desenvolver a criança de forma que ela possa se apropriar da cultura humana. E relata: [...] “**A escola tem que preparar essa criança para o mundo.** Essa é a missão de hoje, preparar a criança para o mundo. [...] **Não só o ler e o escrever é preparo para o mundo.** [...] **pra preparar meu aluno para o mundo, eu também tenho que estar preparada para o mundo.** [...]”.

Essa significação reitera a compreensão da professora Margarida de que a sua atividade de ensino aprendizagem está em sintonia com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Isso é representativo na sua narrativa ao afirmar que tem que preparar a criança para o mundo. Em nossa compreensão, a criança estará preparada para o mundo quando tem condições de se apropriar da cultura humana e isso não significa que a criança conseguirá se desenvolver de forma integral apenas com o ensino aprendizagem da leitura e da escrita. A LDB nº 9.394/96, ao definir no artigo nº 29 que a criança precisa se desenvolver nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social também considera que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança. A professora Margarida no auge dos seus 30 anos de docência na Educação Infantil entende que se essa é a finalidade da educação, então é também o objetivo da atividade de ensino aprendizagem.

As DCNEI (2010) orientam que as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa etapa do ensino devem garantir experiências que promovam o conhecimento da criança no mundo e sobre o mundo. Devem favorecer, assim, o desenvolvimento de diferentes linguagens e possibilitar situações de aprendizagem para desenvolvimento da autonomia nas ações de cuidado pessoal, vivências éticas e estéticas, utilizando os instrumentos da nossa cultura. Essas orientações traduzem para nós o que representa ensinar tudo, preparar para o mundo, como relata a professora.

A questão central, a nosso ver, é: como o professor deverá organizar e conduzir a atividade de ensino aprendizagem da criança? Compreendemos que será conhecendo e

considerando os níveis de desenvolvimento da criança e mediando a apropriação da cultura humana.

Nesse sentido, compreendemos que a professora estará realizando educação numa perspectiva crítica, Segundo Lombardi (2013), uma educação crítica é a centrada nos conteúdos científicos. A educação escolar da infância deve desenvolver um ensino que considere a criança como sujeito de conhecimento e produtor de cultura. Pasqualini (2013), reitera explicitando que a tarefa da escola de Educação Infantil é ampliar o círculo de relação da criança com a realidade. Essa é a tarefa da professora Margarida, garantir o direito da criança de conhecer o mundo em que vive. Um conhecimento que avance dos conteúdos espontâneos aos conteúdos científicos.

Com a discussão sobre a atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil e a relação estabelecida entre os significados e os sentidos constituídos e a relação com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, constatamos que a categoria historicidade nos possibilitou compreender que nessa etapa de ensino coexistiram instituições destinadas apenas para cuidar, as creches, e instituições destinadas a educar, os jardins de infância. É o que vai determinando no início de carreira da professora Margarida: considerar apenas o cuidar para desenvolver sua atividade e em seguida apenas o educar. E no percurso das transformações ocorridas na Educação Infantil, nas apropriações feitas pela professora sobre as necessidades das crianças, sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, buscar superar a dicotomia entre cuidar e educar e articulá-los como um par dialético. Ao cuidar educamos, e quando educamos estamos cuidando.

Os significados e os sentidos constituídos pela professora Margarida sobre sua atividade de ensino aprendizagem estão em relação com o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Mas essa relação não é estabelecida desde o início de sua carreira. Como relata, no começo planejava o ensino considerando as necessidades definidas pelo adulto. Mas, sua atividade na escola foi se transformando e hoje, ao planejar e desenvolver as ações de sala de aula, considera as necessidades das crianças. O significado de cuidar na educação infantil se amplia e passa a ser cuidado e educação.

Pelas zonas de sentidos constituídas, aprendemos que: a atividade de ensino aprendizagem deve ser realizada de forma partilhada com a família; a atividade de ensino aprendizagem, organizada pelo professor, e não por outros profissionais; e a criança, para aprender, necessita participar desse processo, pois isso ocorre pela interação com outras crianças e com a professora.

Ao finalizar a discussão dos Núcleos, nos voltamos à articulação destes visando revelar as relações entre os motivos de ingresso na docência da Educação Infantil, o processo de identificação com essa etapa de ensino e as necessidades formativas geradas no percurso profissional da professora Margarida, com a transformação da atividade de ensino aprendizagem.

As significações de que a atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil devem ter relação direta com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança suscitam discussão que articule as zonas de sentido apreendidas e evidencie as transformações nos modos de ser professora desta etapa de ensino. É essa discussão que faremos na última subseção.

6.4 O movimento internúcleos revelando as transformações nos modos de ser da professora Margarida

Nesse momento sistematizamos as articulações possíveis para compreender o movimento que expressa a totalidade do ser a professora Margarida. Entendemos que as relações estabelecidas pela professora Margarida no seu percurso profissional se fazem presentes nas análises e interpretações realizadas nos três núcleos de significação discutidos. Nesses núcleos discutimos essas significações, enfatizando as semelhanças e contradições que se articularam na constituição dos modos de ser a professora Margarida, no movimento de uma atividade voltada ao cuidar para uma atividade voltada tanto ao cuidar quanto ao educar, articulada, portanto, com as necessidades da criança.

O que atravessa a narrativa da professora Margarida é a demarcação de um antes e um depois da atividade de ensino aprendizagem da professora da Educação Infantil. O antes e o depois são representativos do movimento que articula seu pensar, sentir e agir, isto é, seus modos de ser professora da Educação Infantil em sua trajetória de 30 anos de docência. Ao enfatizar no seu relato como fazia antes e como faz hoje, é revelada uma atividade que a antes era pautada no cuidar para uma atividade pautada no cuidar e educar. É por essa apreensão analítica que decidimos escolher como título desse trabalho, **O antes e depois da atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil: articulações entre cuidar e educar.**

Em nossa compreensão, o ingresso na docência da Educação Infantil não ocorreu de forma consciente, pois não conhecia a função que iria desempenhar, isto é, as suas responsabilidades. Mas, o ingresso visou atender a uma primeira necessidade, a necessidade de sobrevivência. Estava grávida e precisava garantir o sustento do (a) filho (a), situação que se constituiu em uma necessidade econômica e social. No percurso de tornar-se a professora

Margarida, as mediações com as crianças e as necessidades latentes destas em aprender, se apropriar dos objetos da cultura, fizeram da sua escolha um processo duradouro e instigante. A relação com as crianças produziu um contexto singular gerador de sentidos de gostar e de aprender para tornar-se professora da Educação Infantil. Nesse processo é produzida a identificação com a docência.

Compreendemos também que desde o início da carreira as significações produzidas por Margarida sobre sua atividade de ensino aprendizagem possibilitaram a identificação com a docência da Educação Infantil. O gostar de trabalhar com crianças gerou necessidades formativas para desejar aprender a trabalhar nessa etapa de ensino, situação que a levou a buscar formação, primeiro em nível médio, o Magistério, e posteriormente em nível superior, o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Os 30 anos de docência se constituíram em muitas vivências com as crianças e com os pais das crianças. Muitas das situações vividas pela professora Margarida poderiam ter gerado desencanto com a profissão, mas ela se sentia motivada a estudar, participar de cursos, viver a profissão e processo formativo marcado pela reflexão sobre a prática que se constitui na articulação entre as apropriações teóricas e as ações que desenvolvem em sala de aula. Essa situação suscita o questionamento: o que foi determinante para Margarida desejar continuar sendo professora e vivenciar processos de formação contínua?

A realidade objetiva formada por crianças oriundas de famílias de baixa renda gerou necessidades que se converteram em motivos para sua ação. A compreensão da professora era que as crianças teriam na escola e por meio da sua mediação o único contexto favorável à aprendizagem, a atenção e ao carinho. Ao constatar que as crianças precisavam dela, assume esse compromisso com a educação das crianças, partilhado com as famílias.

Desde o início da carreira, Margarida enfrenta dificuldades sobre o que e como ensinar as crianças. Encontra na formação o espaço de colaboração que precisava para criar condições de desenvolvimento da atividade de ensino aprendizagem. Ao constatar as aprendizagens das crianças produz uma relação com os contextos formativos geradores de zonas de sentido, isto é, de espaços de inteligibilidade. Consegue realizar articulações entre os estudos realizados, as sugestões apresentadas a ser desenvolvidas em sala e a forma como organizava a atividade de ensinar. Essas articulações produziram zonas de sentido sobre o que representa a formação e o que seja formar crianças. A atividade de ensino aprendizagem vai se constituindo na relação entre as necessidades das crianças e suas apropriações teóricas, de modo que vai gerando transformações nos seus modos de ser professora.

Aprendemos que a atividade responde a uma necessidade produzida pelo ser humano e é direcionada a um objeto dessa necessidade. Assim, a atividade da professora é direcionada à necessidade de realizar conscientemente sua atividade de ensino aprendizagem. Constatamos que no decorrer de sua narrativa as necessidades foram se transformando, gerando uma atividade centrada na criança, como sujeito de direitos e constituindo uma professora que tem no educar cuidando o foco da sua atividade. Isso aconteceu porque as necessidades que foram geradas no exercício da docência da Educação Infantil se converteram em motivos que, ao serem satisfeitos, se converteram em outras necessidades e estas geraram novos motivos.

Recorremos, mais uma vez, a Leontiev (1978) para esclarecer que a atividade humana objetivada não é apropriada pela criança de forma imediata, exige a mediação do adulto. É esta ideia que recorremos para evidenciar que, ao sentir-se realizada pelo aprendizado e desenvolvimento das crianças, a professora Margarida passa a se identificar com a docência na Educação Infantil, mediação fundamental na constituição de novos modos de ser professora.

Em toda a discussão compreensiva interpretativa que fizemos nos três Núcleos, a professora Margarida foi constituindo sua atividade de ensino aprendizagem visando ao aprendizado de suas crianças. E ao direcionar seu olhar para suas experiências e vivências formativas e de sala de aula, estão presentes a demarcação de um antes e um depois. Relacionamos essa demarcação como representativa do movimento de transformação de sua atividade de ensino aprendizagem.

A discussão dos Núcleos é reveladora de que existe uma desarticulação entre o cuidar e o educar no início de sua carreira profissional. E as mediações, produzidas por meio da formação e das relações estabelecidas com as crianças, foi gerando um processo de transformação de sua atividade que passa a articular o cuidar e o educar. Destacamos algumas significações de seu relato que nos fazem chegar a essa compreensão.

Aprendemos que uma necessidade primeira é aprender a ensinar, as crianças desejavam aprender e a professora Margarida sentia-se realizada por entender que estavam aprendendo. O que sinaliza um educar, era o seu objetivo, precisava ensinar as crianças uma música, uma letra. E outro momento de sua narrativa fica visível que as crianças precisavam dela, eram crianças sofridas, precisavam de sua atenção, de seu carinho o que nos faz compreender que é o cuidar que predomina como necessidade que orienta a atividade de ensino aprendizagem.

Reportamos-nos também ao sentimento de preparação para ser professora da Educação Infantil ao cursar o Magistério em nível médio e depois sentir que precisava continuar estudando se formando, é quando ingressa no ensino superior. Esses contextos formativos fazem a professora Margarida afirmar que antes trabalhava desconsiderando a criança, ela decidia o que era melhor trabalhar. E quando a criança chegava à escola estava ali por inteiro e não havia um aprendizado anterior produzido na família, era novamente o educar predominando.

Quando faz essa reflexão sobre sua atividade de ensino aprendizagem, enfatiza que hoje não. Planeja sua atividade para a criança, considera as necessidades das crianças, elas precisam participar do desenvolvimento das suas aulas para aprender e se desenvolverem. Entendemos que neste momento existe uma articulação entre o cuidar e o educar. Ao validar a necessidade da participação da família no desenvolvimento de sua atividade, apreende que a família possibilita uma ampliação do seu trabalho docente. Novamente sinaliza uma articulação de cuidado e educação. Por fim, mencionamos o que a professora Margarida define como sendo a finalidade da Educação Infantil, preparar a criança para a vida e narra que devemos ensinar tudo para criança e que não só ler e escrever preparam para a vida. É cuidado e educação se articulando e se materializando na atividade de ensino aprendizagem.

O antes e o depois são demarcados quando ingressa sem formação específica para ser professora e depois se torna habilitada em nível superior. Quando não tinha autonomia para planejar sua atividade de ensino aprendizagem e hoje tem autonomia para planejar. E continua quando sabe que precisa de formação, que esta deve ser contínua. Outro aspecto revelador desse movimento é que antes considerava muito difícil desenvolver sua atividade e hoje considera não ser tão difícil, é preciso apenas relacionar o que a criança pede e o que os teóricos produziram de conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

O movimento de transformação ocorrido na atividade de ensino aprendizagem da professora Margarida é revelador da capacidade que o ser humano tem para criar condições objetivas para transformar a realidade. O social foi determinando um agir que desconsiderava a criança com suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem e esse mesmo social foi orientando um processo de busca pela melhor forma de desenvolver o ensino, que se transformou em pessoal (criando zonas de sentido).

E essa melhor forma está na articulação do cuidar e do educar, ou seja, na consideração das necessidades de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Foram essas as articulações apreendidas na discussão dos três Núcleos. Compreendemos que as zonas de sentidos constituídas sobre o ser professora da Educação Infantil se relacionam com as

necessidades formativas, as necessidades das crianças que estão em concatenação com a atividade de ensino aprendizagem.

Assim, compreendemos que a professora está considerando o desenvolvimento e aprendizagem da criança para desenvolver a atividade de ensino aprendizagem. As zonas de sentidos constituídas pela professora Margarida sobre esta atividade é que devem ser transformadas acompanhando as transformações sociais representadas pelas necessidades das crianças de se apropriarem da cultura humana. Que a Educação Infantil deve preparar para a vida, mas sem a professora estar preparada, não se criam condições para o alcance desse objetivo. Com essas articulações do antes e do depois dos modos de ser a professora Margarida, nos encaminhamos para apresentar nossas notas finais que representam o fim do começo e o começo do fim.

SEÇÃO 7

NOTAS FINAIS: O FIM DO COMEÇO E O COMEÇO DO FIM

NOTAS FINAIS: O FIM DO COMEÇO E O COMEÇO DO FIM

Inconfesso desejo
Queria ter coragem
Para falar deste segredo
Queria poder declarar ao mundo
Este amor
Não me falta vontade
Não me falta desejo
Você é minha vontade
Meu maior desejo...
 Carlos Drummond de Andrade

A poesia de Drummond continua nos ajudando expressar o sentimento de amor que desde o início da produção desse trabalho foi se fortalecendo e, ao chegarmos ao começo do meio e do fim, como declara o poeta, essa dissertação é minha maior vontade, meu maior desejo. Queremos declarar ao mundo o desejo, a vontade de compartilhar com outros os resultados da pesquisa que atenderam aos nossos objetivos sobre os motivos de tornar-se professora da Educação Infantil, sobre as necessidades formativas geradas no exercício da docência, sobre as ações desenvolvidas pela professora da Educação Infantil para mediar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Os resultados produzidos sobre os significados e sentidos constituídos acerca da atividade de ensino aprendizagem da professora da Educação Infantil foram revelando aspectos já presentes em pesquisas anteriores e aspectos ainda pouco discutidos, como a materialização do cuidar e educar na sala de aula.

Retomando o objetivo da pesquisa, constatamos que estes foram atingidos, porque identificamos os motivos que orientaram o ingresso na docência da Educação Infantil, as necessidades formativas e as ações que foram desenvolvidas para dar conta da atividade de ensino aprendizagem.

Os motivos para atuar na docência foram se transformando sendo professora da Educação Infantil. Quando ingressa na Educação Infantil, seus motivos foram compreensíveis, porque foi a necessidade de ter um emprego, o gostar de trabalhar com crianças, depois, para permanecer na docência, os motivos gerados foram eficazes, porque o gostar de trabalhar com crianças se transformou numa realização por estar apreendendo que as crianças estão aprendendo e sua atividade de ensino aprendizagem é quem está possibilitando esse desenvolvimento. O movimento dialético que constitui e explica essa transformação é dado pelas mediações estabelecidas entre o ato de ensinar e as necessidades das crianças,

sobretudo a de se apropriar dos objetos da cultura. Assim, o motivo de ingresso e identificação com a docência da Educação Infantil deixa de ser compreensivo, gerou-se um motivo eficaz, porque permanecer na docência da Educação Infantil passa a ter relação direta com o objetivo da atividade de ensino aprendizagem nessa etapa da Educação Básica: promover o desenvolvimento integral da criança.

As necessidades formativas geradas no exercício da docência ao desenvolver a atividade de ensino aprendizagem são relativas à aprendizagem do trabalho com crianças. Ao entender que estava preparada para trabalhar por estar habilitada, outras necessidades são geradas relativas às situações vividas em sala de aula no trabalho com as linguagens porque a professora Margarida foi apreendendo que atender as suas necessidades formativas numa dimensão técnica não era o que precisava para ser professora da Educação Infantil, era necessário mais. É assim que compreende as necessidades formativas como geradas no processo de ser professora, provocando a constituição de novas necessidades no exercício da docência.

As necessidades formativas da professora Margarida articuladas com as situações vividas em sala de aula foram produzindo necessidades na perspectiva de produzir conhecimentos sobre ser professora. As apropriações realizadas por Margarida geraram uma compreensão do brincar como atividade principal na vida das crianças, que ensinar a ler e a escrever deve acontecer de forma significativa para elas, essa significação pode ser constituída pelo trabalho com textos; o professor é quem deve tomar as decisões do que e como trabalhar, considerando as necessidades das crianças, e norteadas por interações, objetivando cuidar e educar.

No início da docência, as necessidades formativas foram geradas para permanecer na docência e aprender a trabalhar com crianças. Depois, as necessidades formativas foram se constituindo como possibilidade de se apropriar de conhecimentos para enfrentar as situações que vivenciava em sala de aula e assim aprender como planejar, organizar e desenvolver sua atividade de ensino aprendizagem.

As necessidades formativas geradas no percurso profissional da professora Margarida, apreendemos que, embora a Educação Infantil historicamente responda às necessidades econômicas e ideológicas, a professora teve condições de aprender a desenvolver sua atividade de ensino aprendizagem articulando desenvolvimento e aprendizagem da criança, superando, assim, uma educação fragmentada, limitada que não articula o cuidar e o educar.

As ações desenvolvidas pela professora para dar conta da sua atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil consideram que educar cuidando é o caminho para

promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Essas ações são relacionadas ao trabalho com a linguagem do desenho, realizada por ser considerada pela professora Margarida uma primeira forma de escrita da criança, portanto, fonte de expressão de sentimentos e desenvolvimento; a atividade de leitura e escrita mediada por textos que possibilitam a constituição de sentidos pela criança, seja por representar um objeto de seu desejo, seja por caracterizar uma brincadeira; a atividade do brincar sendo realizada para possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Essas apreensões que fizemos revelam uma atividade de ensino aprendizagem desenvolvida em parceria com as famílias por meio de um currículo que visa preparar a criança para o mundo por meio da apropriação da cultura humana.

Nessa perspectiva, o principal direito a ser assegurado às crianças da Educação Infantil é o direito ao conhecimento. Quando é superada a dicotomia entre cuidar e educar, e a atividade de ensino aprendizagem da professora Margarida foi se movimentando nessa perspectiva, estão sendo criadas as condições para a produção de conhecimentos pelas crianças.

É preciso garantir que a criança tenha uma escola para frequentar desde a primeira infância. A escola para possibilitar sua aprendizagem não pode reproduzir as tarefas e conteúdos que compõem o currículo do Ensino Fundamental. O trabalho do professor é crucial para a criança avançar a um novo nível de desenvolvimento e assim se desenvolver e aprender. A professora Margarida foi mostrando que não estava totalmente determinada pela situação de ingresso como leiga, de não saber trabalhar com crianças, de ter agido muitas vezes de forma equivocada. Diante das situações vividas, foi capaz de intervir, por vezes aceitando, por vezes rejeitando e transformando.

Comprendemos por meio da pesquisa que a professora Margarida relaciona sua atividade de ensino aprendizagem com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, porque as zonas de sentido constituídas revelaram que ela articula cuidar e educar. E que esta articulação ocorre quando são planejadas ações que visem ao desenvolvimento integral da criança. Como já mencionamos, atender às necessidades das crianças, considerando-a como um ser social e histórico, produtor de cultura, capaz de aprender sobre as produções humanas é o caminho a ser seguido para que estas passem da produção dos conceitos espontâneos à produção dos conceitos científicos no decorrer de sua escolarização que se inicia na Educação Infantil. Esta etapa da educação é o começo desse processo.

A realização da pesquisa sobre a atividade de ensino aprendizagem da professora da Educação Infantil nos possibilitou produção de conhecimento em dois aspectos. Primeiro, o

tornar-se um professor pesquisador. As decisões tomadas, a dedicação, as responsabilidades e a alegria de saber que estamos criando condições objetivas para gerar necessidades de estudar sobre Educação Infantil, uma etapa de educação necessária ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Segundo, a possibilidade de apresentação significativa ao Materialismo Histórico Dialético e a Vigotski com sua teoria sobre o desenvolvimento do psiquismo humano.

Aprendemos sobre as categorias da PSH: historicidade, mediação, pensamento e palavra, significado e sentido. Depois de todas as apropriações teóricas das produções de Vigotski, compreendemos a necessidade de ir à teoria para nos tornar pesquisadores. Isso ocorre quando vamos à teoria e nos apropriamos dela. Assim, sabermos que é diferente olhar para as produções na área da Educação Infantil quanto estas categorias estão orientando o nosso olhar, pois sabemos que realizar pesquisa vai além de descrever e analisar dados, temos que interpretá-los, temos que produzir uma discussão dos dados, produzir conhecimento. Ao realizar tudo isso, é como se tivéssemos tirado o véu que tinha sobre nossos olhos, pois buscamos apreender a totalidade do sujeito, sua dimensão subjetiva, suas zonas de sentido.

Finalizamos a pesquisa com a compreensão de que não chegamos ao fim desse estudo, mas ao começo da atividade de pesquisadora, pois existem muitos outros aspectos inerentes ao nosso objeto de estudo que indicam a necessidade de novas pesquisas. Estas pesquisas poderão aprofundar aspectos referentes à atividade do brincar e do desenvolvimento infantil, a aproximação da criança com cultura escrita na primeira infância, dentre outros não visíveis para a pesquisadora nesse momento, que também podem constituir a atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil. Portanto, este é apenas o fim do começo e o começo do fim.

REFERÊNCIAS

- AFANASIEV, Victor G. **Fundamentos de filosofia**. Moscovo: Progresso, 1968.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (Org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicológica, Ciências e Profissão**. São Paulo, ano 29, n. 2, 2006.
- _____, Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)**. São Paulo, v. 12, n. 1, p. 221-234, jan./jun.2008.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C, Albiere de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora da educação infantil. **Anais da 30ª Reunião da ANPEd: GT Formação de Professores**, n. 8, 2007.
- AQUINO, Lígia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. Questões curriculares para educação infantil e PNE. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Lígia Maria Leão de (Orgs.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educação nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, nº 113, p. 167-184, jul., 2001.
- ASBHAR, Flávia da Sílvia F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29, mai./ago. 2005.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. 2014, 248f. Tese. (Doutorado). Universidade Federal do Piauí, Teresina – Piauí, 2014.
- BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. IN: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, Ministério da Educação. **Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2010.

_____, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2006.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília: Secretaria Especial de Informática, 2013.

_____, **Estatuto da criança e do adolescente**. 7 ed. Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2010.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2006.

_____, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasil: MEC, SEB, 2006.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.

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

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96 comentada e interpretada artigo por artigo**. 4 ed. São Paulo: Avercamp, 2010.

COELHO, Grasiela Maria de Sousa. **Formação contínua e a atividade de ensinar: produzindo sentidos sobre o brincar na educação infantil**. 2012, 224f. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Teresina – Piauí, 2012.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pesquisa**. São Paulo: Loyola, 2011.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1980.

DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis- RJ: Vozes, 1994.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. 2 ed. Campinas – SP: Editora da Unicamp; Cortez, 2002; Ferreira. Porto: Porto, 2000.p. 31-61.

GALLART, Isabel Solé. As práticas educativas como contextos de desenvolvimento. IN: SALVADOR, César Coll (Org.). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Portugal, Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clemont et all. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B. da; GOMES, Geisa Genaro. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008;

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto, 2000.p. 31-61.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde. **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAPIASSU, Hilton. **Dicionário básico de Filosofia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W. ; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. IN: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios interacionais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2005.

_____, BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____, NUNES, Maria Fernanda, CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas - SP: Papirus, 2013.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996;

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5 Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

_____, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. IN: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5 ed. São Paulo: Ícone, 1988.

LOMBARDI, Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. IN: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Fonte digital www.marxists.org. Edição Ridendo Castigat Mores, 1999.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **O socioafetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. 2014, p. 324f. Tese. (Doutorado). Universidade Federal do Piauí, Teresina – Piauí, 2014.

MARTINS, Elizangela Fernandes. **A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia: de professor a gestor**. 2012, 140f. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Teresina – Piauí, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____, (org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural**. 2010, 210f. Tese. (Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. IN: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RUBINSTEIN, Sergey. **Princípios de psicologia geral**. Trad. Jaime Carvalho Coelho. 2 ed. Lisboa: Editora Estampa, 1977. v. 6

_____. Sergey. **Princípios de psicologia geral**: objecto da psicologia. 2 ed. v. 01. Lisboa: Editora Estampa, 1975.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001. 128 p.

SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009;

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008;

_____, Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. IN: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abril, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas – SP: Papirus, 2011.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.

VAN DER VEER, René, VALSINER, Jean. **Teoria Histórico-cultural**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996, p. 207-265.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, Brasil, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento, projeto de ensino aprendizagem e projeto-pedagógico**: elementos metodológicos para elaboração e realização da ação docente. 7 ed. São Paulo, Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro, AMARAL, Ana Lúcia (org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 113-124.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fonte, 2009.

_____. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 471-515.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5 ed. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Elizabeth Tunes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. n. 08, abr. 2007/jun. 2008.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, nº 92 p. 62-69, fev.1995.

WIGGERS, Verena. **Conceitos de educação e educação infantil**: uma análise a partir das publicações acadêmicas relacionadas à matemática. Poiésis, Tubarão. Número Especial, p. 102 - 120, jan/jun, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e praticas. Lisboa: Educa, 1993.



APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA NARRATIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Entrevista narrativa**

Questão gerativa:

A Educação Infantil tem passado por muitas transformações nos aspectos legais e de organização do ensino. Considerando estas transformações, conte-nos sobre o seu ingresso na Educação Infantil, relatando o seu percurso de trabalho nesta etapa de ensino com relação a sua atividade profissional com as crianças.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAÚI - UFPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ATIVIDADE DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA: SIGNIFICADOS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR UMA PROFESSORA

Pesquisador: MARIA VILANI COSME DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 34721614.8.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 844.066

Data da Relatoria: 29/10/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto ATIVIDADE DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA: SIGNIFICADOS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR UMA PROFESSORA fundamentado nos princípios da Psicologia Sócio-Histórica. Justifica a relevância do estudo devido a necessidade de novas reflexões sobre o profissional que trabalha com crianças que se encontram no início de tantas aprendizagens e se desenvolvendo em todos os aspectos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender os significados e os sentidos construídos por professora de educação Infantil acerca da atividade de ensino e as relações com o desenvolvimento e aprendizagem da criança.
Objetivo Secundário: Identificar os motivos que orientam a escolha do ser professora da Educação Infantil; Conhecer as necessidades formativas da professora da Educação Infantil para desenvolver sua atividade de ensino; Analisar as ações desenvolvidas pela professora para realizar atividade de ensino visando o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A pesquisadora afirma que a pesquisa não trará riscos, nem danos físicos ou psicológicos

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrólio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga CEP: 84.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAÚÍ - UFPI



Continuação do Parecer: 044/000

ao sujeito envolvido por que os seus objetivos não se constituem em situações invasivas, discriminatórias ou constrangedoras. As informações das entrevistas narrativas serão divulgadas mediante assinatura do participante envolvido ao termo de adesão, ficando a cargo da Universidade Federal do Piauí os direitos cedidos pelo entrevistado.

Benefícios: "Acreditamos que os resultados deste trabalho contribuirão para novas reflexões sobre o profissional que trabalha com crianças que se encontram no Início de tantas aprendizagens e se desenvolvendo em todos os aspectos. Realizar uma pesquisa sobre a Educação Infantil, sobre os significados e sentidos da atividade de ensino irá evidenciar que temos muito para estudar, aprender, realizar e conquistar, o que irá gerar novos desejos, novas buscas".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa tendo como cenário uma escola de Educação Infantil do município de Caxias - MA. O participante será uma professora que atua na Educação Infantil no município mencionado. Os instrumentos de produção de dados serão: entrevista narrativa e observação não participante. A discussão é fundamentada em categorias da Psicologia Sócio-Histórica construída por Vigotski e seus colaboradores e a análise dos dados será realizada por meio dos Núcleos de Significações. Define como critério de inclusão ser professor de Educação Infantil e aceitar voluntariamente participar do estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A proposta apresenta os componentes básicos exigidos por uma pesquisa acadêmica, referencial teórico que dará sustentação ao estudo, bem como os aspectos éticos do estudo, cronograma e orçamento afirmando ser financiada com recursos próprios. Os objetivos estão coerentes com a proposta de estudo. O coordenador é docente da UFPI com experiência na temática evidenciada e se compromete cumprir os termos da Resolução CNS nº 466/12 - e zelar pela privacidade e confidencialidade dos dados.

Recomendações:

Atualizar cronograma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (88)3237-2332 Fax: (88)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUI - UFPI



Continuação do Parecer: 044.000

Considerações Finais a critério do CEP:

Sr.(a) Pesquisador(a),

em cumprimento ao previsto na Resolução 466/12, o CEP-UFPI SEDE aguarda o envio dos relatórios parciais e final da pesquisa, elaborados pelo pesquisador, bem como informações sobre sua eventual interrupção e sobre ocorrência de eventos adversos.

Ainda, para assegurar o direito do participante e preservar o pesquisador, revela-se importante alertar que o TCLE e o Termo de Assentimento deverão ser rubricados em todas as suas folhas, tanto pelo participante quanto pelo(s) pesquisador(es), devendo ser assinados na última folha.

TERESINA, 23 de Outubro de 2014

Assinado por:
Adrianna de Alencar Setubal Santos
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (88)3237-2332 Fax: (88)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br