

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

MARIA DE NAZARETH FERNANDES MARTINS

PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELO
BRINCAR: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da
criança

TERESINA/PI
2019



MARIA DE NAZARETH FERNANDES MARTINS

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELO
BRINCAR: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da
criança**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, linha de pesquisa Prática Educativa e Formação Docente, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho

**TERESINA/PI
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Processos Técnicos

M386p Martins, Maria de Nazareth Fernandes.

Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo
brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do
desenvolvimento integral a criança. / Maria de Nazareth
Fernandes Martins. – 2019.

312 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Teresina, 2019.

“Orientação: Pro^{af}. Dr^a. “ Maria Vilani Cosme de Carvalho ”

1. Educação Infantil . 2. Desenvolvimento Infantil. 3.
Prática Pedagógica. I.Título.

CDD 372

MARIA DE NAZARETH FERNANDES MARTINS

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELO
BRINCAR: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da
criança**

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

Orientadora: Prof^ª Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho

Teresina-PI, 20/08/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho (UFPI/PPGEd)
Orientadora



Prof^ª. Dra. Hilda Maria Martins Bandeira (UFPI/PPGSC)
Examinadora Externa



Prof^ª. Dra. Ana Gabriela Nunes Fernandes (UESPI)
Examinadora Externa



Prof^ª. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira (UFPI/PPGEd)
Examinadora Interna



Prof^ª. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (UFPI/PPGEd)
Examinadora Interna

Aos professores e professoras, psicólogos e estudantes que formam o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Psicologia Histórico-Cultural – NEPSH/UFPI; aos professores e às professoras do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí – DMTE/UFPI; às professoras da Educação Infantil do município de Teresina/PI: Desejo que este trabalho seja uma fonte de informação, estudo e análise crítica, o concreto pensado da prática pedagógica da Educação Infantil, absoluto e relativo desta prática; motivador do movimento do pensamento para produção do conhecimento científico nesta área.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma ação de reconhecimento e de gratidão, uma forma de retribuir a colaboração às pessoas que fazem parte dessa conquista valorosa, na minha vida profissional.

Os sentidos produzidos por mim nesse processo de agradecer são um complexo de sentimentos que me fazem rir e chorar. É, assim, que início pontuando a realidade em que foi produzido este trabalho.

A tese de doutoramento está sendo possível pelas condições que foram criadas pelo Núcleo de Estudos em Educação e Psicologia Histórico-Cultural - NEPSH, pelas disciplinas cursadas, pelas produções científicas para participação de eventos, pela colaboração das professoras da Educação Infantil, participantes da pesquisa formação. As mediações produzidas criaram as condições necessárias e suficientes para gerar movimento do pensamento e nessa luta entre o que aprendi e o que ainda preciso aprender e sei que preciso aprender, são esboçadas ideias, compreensões, relações sobre o objeto de estudo, produzindo um concreto pensado.

Bom! Diante da realidade criada, enfrentada, discutida, refletida, questionada devo e necessito agradecer à professora e orientadora Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho, pela escuta atenta, pelo carinho com que pensava e buscava criar condições para investigar a prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar. Imensa gratidão e alegria por esses momentos de aprendizado.

O conceito de zona de desenvolvimento iminente é essencial para explicar o que foram e são as professoras Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira e Hilda Maria Martins Bandeira na produção do relatório de tese, pois suas orientações criaram uma situação social de desenvolvimento e evidenciaram o que não sabia e não havia contemplado no trabalho, mas em colaboração fui conseguindo realizar, avançar nos meus conhecimentos. Muito obrigada!

É na arte, como produção social, que busco explicações para presença e olhar de acolhimento e confiança da professora Dra. Ana Valéria Fortes na produção deste trabalho. O olhar de estranhamento e ao mesmo tempo de conhecimento foi fazendo das suas orientações uma tradução das minhas intenções, da beleza do que havia produzido, evidenciando avanços e

fragilidades fundamentais para uma crítica da autora sobre seus escritos. Obrigada, professora! Tenho uma grande admiração por você!

Quando não é quase a mesma coisa de Prestes (2012), evidencia o que a professora Dra. Raquel Antonio Alfredo conseguia interpretar do relatório de tese nas duas qualificações. Assim, como Prestes explica os equívocos cometidos nas traduções de Vigotski, que geraram compreensões distorcidas da sua teoria, Raquel fazia isso nas orientações dadas sobre o que fui produzindo. A categoria é essa? É isso mesmo que o autor explica, defende? E eu pensava em dizer, foi um erro de tradução! Obrigada, Raquel! Como ela dizia: vou colocar seus pés no chão! E colocou. O que me ajudou a andar até aqui. Embora, ainda, tenha erros de tradução.

Hoje estou muito feliz em ter a Dra. Ana Gabriela nesta banca, lugar que sempre esteve porque nossos encontros depois das duas qualificações foram maravilhosos. Nestes dois momentos conversamos muito e pude conhecer suas observações, impressões e críticas. Saiba que foram sugestões valiosas para eu decidir os próximos passos e as alterações necessárias no texto. Mas, sua presença foi além desses momentos, pois em situações difíceis, de alegrias e de tristeza que enfrentei você estava ali ao meu lado. Uma pessoa iluminada que segurava na minha mão e dizia: “faz parte do processo, você vai conseguir”. Gabi você conseguiu transformar o complexo dos meus problemas em possíveis de resolver. A tese é nossa!

Às professoras da Educação Infantil, que se aventuraram comigo no processo de pesquisa formação, imensa gratidão por tudo. Essas três mulheres guerreiras, cada uma a seu modo, criou um espaço/tempo de discussões, incertezas, buscas, um movimentar do meu pensamento. Dedico esse trabalho a vocês! O relatório é da Cuca, da Chapéu Azul e da Abaporu.

No processo de desenvolvimento da pesquisa formação foi necessário criar as condições de sua realização, e encontrei uma parceria maravilhosa da prof^a Dra. Hostiza Machado Vieira, que sempre nos acolheu com carinho e atenção no Centro de Formação “Odilon Nunes”, local onde foram realizadas as Oficinas de Brincar. A sala disponibilizada era sempre escolhida considerando que, na Oficina, fazíamos a gravação de áudios das falas das professoras partícipes. Minha gratidão e respeito, professora!

No percurso de produção de uma tese somos acometidos de diversos sentimentos, muitos que nos afetam negativamente são produzidos no espaço da pós-graduação e outros são afetos alegres que transformaram os momentos de estudo em encontros maravilhosos, que deixaram nossos dias alegres, nossa autoestima elevada, criando motivações para o estudo e a pesquisa. Neste processo, o que seria de Nazareth sem Elizângela, sem Lucélia, sem Ana Gabriela? Eu respondo: quase nada! Amoras lindas, amo vocês!

E quando se trata de afetos alegres, a nossa oitava turma é maravilhosa na capacidade de acolher, aceitar e fazer você sempre pensar que vai conseguir que vai ser doutora. Obrigada, Chiquinho, Lucélia, Regina, Dolores, Vilma, Socorro, Francisca, Glória, Raimundinha, Miriam, Patrícia. Vocês fazem parte deste estágio da minha formação profissional e ficarão para sempre no meu coração.

Ao NEPSH, o meu mais profundo obrigada! Nenhum encontro foi perda de tempo, nenhuma leitura foi desnecessária, e fazer um doutorado sem as discussões conduzidas pelas Professoras Dra. Eliana Marques, Dra. Cristiane Teixeira e Dra. Vilani Cosme, sem os questionamentos do professor Dr. Neuton é deixar o trabalho de aprendizagem difícil de ser materializado. Um encontro sem as intervenções de Chiquinho, de Lucélia, de Ana Gabriela seriam encontros que pouco provocariam o movimentar de meu pensamento. Mas, o núcleo não é formado só das pessoas que já citei, tenho que agradecer a Bruna, a Josiane, a Isolina, Elayna, Carla, Dilly, Jean, Dirno, Fernando, Geane, Márcia, Ananda, Klicilane, Bárbara, Soraia, Denisy, Magnólia, Laís.

Tenho que agradecer aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED/CCE que auxiliaram na minha formação e me fizeram produzir conhecimento. Às professoras Dra. Vilani Cosme de Carvalho, Dra. Glória Moura, Dra. Josânia Carvalhedo, Dra. Carmen Cabral, Dra. Antônia Dalva. Aos professores Dr. Antônio de Pádua, Dr. Francis Boakari, Dr. Luís Carlos. Obrigada pelo acolhimento, pelas leituras, pelas discussões e produções de trabalho!

Desejo agradecer, também, ao Departamento de Métodos Técnicas de Ensino – DMTE/CCE/UFPI, onde atuo como professora, por criar as condições que durante dois anos e seis meses possibilitaram conciliar estudo e trabalho. E nos últimos doze meses ficar afastada para concluir essa tese. Obrigada!

Mas, como explica Vigotski, para conhecer o ser humano é necessário conhecer o seu processo de desenvolvimento, conhecer as condições objetivas em que esse desenvolvimento foi sendo produzido. E, essa Nazareth que vocês conhecem, é uma produção tanto das escolas que estudou, como da família que a gerou e criou. Essa Nazareth é um pouco de mãe Joaquina e de pai Adilo, de mãe Moça e de pai Salu. Ela é um misto de Pedro e Paulo, de Jesus, de Luís e Edimar, de Edna e Arimatéia, de Edinir e Edilene, de Edjane e Elizângela, de Assis. Pessoas que amo infinitamente! Obrigada por cada palavra, cada ajuda, cada oração, cada carinho! Vocês são especiais e me fizeram querer ter mais pessoas especiais que me completam, me fortalecem, me fazem pensar que sou bela, inteligente, necessária, que sou vida nas suas vidas.

Esse trabalho tem um pouco de você Antônio Rubens, meu amigo fiel, meu admirador, meu companheiro, aquele que estudou um pouco de Marx para apimentar nossas conversas, que cuidou da arte da capa e da formatação deste trabalho. Filho, obrigada! Mamãe te ama! Esse trabalho tem o Eduardo e toda a sua criação, sua meiguice, seu dengo, seu carinho, sempre dizendo: mãe, a senhora sabia que é maravilhosa, que é tudo na minha vida! Obrigada filho, espero que esse trabalho tenha a beleza de seus desenhos! Eu amo você! E esse trabalho é, também, da minha cuidadora oficial, daquela que me faz sentir bela, importante, com quem compartilho segredos, desafios, conquistas. Filha, você é a melhor parte de mim! Te amo daqui até a lua ida e volta!

Sabe, nesse processo, também, tem uma pessoa paciente, companheira, tarefaira, que me ajudou muito para que eu tivesse tempo de ler, de produzir, de fazer pesquisa formação. Obrigada, Antônio Chaves, são muitos anos de brigas, de amor e carinho. Ainda amo você!

Por fim, quero agradecer mais uma vez à Hilda Bandeira, mas agora a minha amiga Hilda, pessoa linda, iluminada! Desses anos de doutorado e coordenação de curso, você me fez ter motivos de ser feliz, de enfrentar a vida. Amo você minha amiga!

Obrigada a todos os colegas de trabalho do DMTE, departamento onde fiz muitos amigos, pessoas queridas que me ajudaram em diversos momentos com uma palavra, um abraço, um carinho, sempre considerando minhas condições de produzir conhecimento.

Muito obrigada a minha irmã, companheira, confidente, amiga, Elizângela, minha doutora preferida! Ela é a pessoa que melhor faz minha propaganda profissional. Obrigada pela ajuda precisa e objetiva na organização dos dados desta pesquisa. Você é aquela pessoa de coração imenso, que não mede esforços para ajudar quem precisa. Amo você!

No espaço da Pós-Graduação fiz muitos amigos e colegas, que embora não sendo meus professores ou colegas de turma, me recebiam com carinho e atenção nos corredores e demais dependências, agradeço a vocês de forma especial.

O relatório é público e está à disposição para críticas, só assim poderemos continuar nosso processo de desenvolvimento profissional, produzindo conhecimento.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELO BRINCAR**: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019

RESUMO

O brincar é a atividade da criança no mundo para apropriação e objetivação da cultura humana, por ser atividade guia para o desenvolvimento infantil. Na Educação Infantil esta atividade é normatizada em documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (2010) e validada pelas pesquisas sobre infância, desenvolvimento infantil e Educação Infantil. Em face destes argumentos, emerge a seguinte questão: Quais possibilidades da prática pedagógica da Educação Infantil ser mediada pelo brincar como atividade guia do desenvolvimento da criança? Para discutir essa questão, a proposta de tese é: A prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar tem possibilidade de desenvolvimento integral da criança quando as significações sobre o brincar, produzidas pelas professoras, são de atividade guia geradora de aprendizagem e desenvolvimento. O objetivo geral é: Investigar os processos constitutivos da prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar. O Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural são as bases teóricas, que orientam este estudo, por serem teorias que consideram a realidade como movimento gerado por contradições, como o próprio processo de constituição da Educação Infantil, que gerou mudanças na forma de pensar a criança e o profissional que trabalha com sua formação; e pela possibilidade de estudar a consciência ligada, indissolúvelmente, ao meio material em que vive o ser humano. A pesquisa empírica foi da modalidade pesquisa formação, envolveu a pesquisadora e mais três professoras da Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC) do município de Teresina/PI e foi desenvolvida em três momentos: Entrevista Reflexiva Coletiva, Oficinas de Brincar e registro escrito reflexivo na forma de Memorial Reflexivo do Processo Formativo e de Cartas Pedagógicas. E como procedimento analítico foi utilizado os Núcleos de Significação. As sinalizações da pesquisa evidenciaram a atividade de brincar como estratégia de ensino/aprendizagem com objetivo de alfabetizar, mas um desejo de mudança da prática pedagógica mediada pelo brincar, expressas pelas professoras partícipes da pesquisa formação, por meio de novas significações de brincar como atividade guia geradora de aprendizagem, e de desenvolvimento infantil como processo produzido socialmente. Os conhecimentos produzidos por meio da pesquisa formação criaram condições de reflexão

crítica sobre a prática e evidenciaram tomada de consciência sobre a necessidade das professoras de formação contínua e da mediação da atividade de brincar com objetivo de desenvolvimento integral da criança. Ao significarem a atividade do brincar como atividade guia do desenvolvimento infantil, ao conhecer o que significa desenvolvimento infantil para a Psicologia Histórico-Cultural, as professoras evidenciam que podem fazer diferente, que sabem como o brincar pode gerar o desenvolvimento infantil.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Prática Pedagógica. Atividade de Brincar. Desenvolvimento Infantil. Pesquisa Formação.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **PEDAGOGICAL PRACTICE OF CHILD-MEDIATED EDUCATION:** from teaching strategy to the guiding activity of integral child development. 312 f. Thesis (Doctorate in Education) - Postgraduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2019.

ABSTRACT

Playing is an activity of the child in the world for appropriation and objectification of the human culture, for being a conducting activity for the child development. In Child Education this activity is regulated in official documents such as the National Curricular Guidelines for Child Education – (DCNEI, 2010) and validated by the researches on childhood, child development and Child Education. In view of these arguments, the following question is emerged: What possibilities from the pedagogic practices of Child Education are mediated by playing as a conducting activity for the child development? To discuss this issue, the thesis proposal is: The pedagogical Child Education practice mediated by playing has possibility of the integral development of the child when the significances of playing produced by the teachers belong to conducting generative activity of learning and development. The general objective is to investigate the constitutive processes of the pedagogical Child Education mediated by playing. The Dialectical Historical Materialism and the Cultural and Historical Psychology are the theoretical basis that guide this study for being theories that consider reality as a movement generated by contradictions just as the constitutive process of the Child Education itself that have generated changes of mindsets to the child and the professional who works with the formation; and for the possibility of studying the consciousness indissolubly linked to the material environment where the human being lives. The empirical research was by means of formation research involved the researcher and three more teachers from the Secretariat of Education and Culture (SEMEC) in the city of Teresina/PI and it was developed in three moments: Reflective and Collective Interview, Playing workshops and reflective written record in the form of Reflective Memorial of the Formation Process and Pedagogical Letters. As an analytical procedure the Signification Nuclei were used. The signals of the research have highlighted the playing activity as a teaching and learning strategy aiming to literate, but a desire of change from the pedagogical practice mediated by playing expressed by the teachers who have participated in the formation research by means of new significations of playing as a conducting activity and learning generator, and child development as a process socially produced. The knowledge produced through the formation

research have created conditions of a critical reflection on the practice and have emphasized awareness of the teachers' need for continuous training and the mediation of the playing activity with the objective of integral development of the child. Assigning meaning to playing activity as a conducting activity for the child development, knowing what child development means for the Cultural and Historical Psychology, the teachers show they can do different and know how playing can generate the child development.

Key words: Child Education. Pedagogical Practice. Playing activity. Child Development. Formation Research.

MARTINS, María de Nazaret Fernandes. **PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN MEDIADA POR EL NIÑO:** desde la estrategia de enseñanza hasta la actividad orientadora del desarrollo integral del niño. 312 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Posgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí, 2019.

RESUMEN

El jugar es una actividad del niño en el mundo para apropiación y objetivación de la cultura humana, por ser actividad guía para el desarrollo infantil. En la Educación Infantil esta actividad es normatizada en documentos oficiales como las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil- DCNEI (2010) y validada por las investigaciones sobre infancia, desarrollo infantil y Educación Infantil. En base a estos argumentos, emerge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las posibilidades de la práctica pedagógica de la Educación Infantil a ser mediada por el jugar como actividad guía del desarrollo del niño? Para discutir esa pregunta, la propuesta de la tesis es: La práctica pedagógica de la Educación Infantil mediada por el jugar tiene posibilidad de desarrollo integral del niño cuando las significaciones sobre el jugar, producidas por las profesoras, son de actividad guía generadora de aprendizaje y desarrollo. El objetivo general es Investigar los procesos constitutivos de la práctica pedagógica de la Educación Infantil mediada por el jugar. El Materialismo Histórico Dialéctico y la Psicología Histórico-Cultural son las bases teóricas que orientan este estudio por ser teorías que consideran la realidad como movimiento generado por contradicciones, como el propio proceso de constitución de la Educación Infantil, que generó cambios en la forma de pensar del niño y el profesional que trabaja con su formación; y por la posibilidad de estudiar la conciencia ligada indisolublemente al medio material en el que vive el ser humano. La investigación empírica fue de la modalidad investigación formación, envolvió a la investigadora y más tres profesoras de la Secretaria de Educación y Cultura- SEMEC del Municipio de Teresina/PI y fue desarrollada en tres momentos: Entrevista Reflexiva Colectiva, Taller de Jugar y registro escrito reflexivo en la forma de Memorial Reflexivo del Proceso Formativo y de Cartas Pedagógicas. Y como procedimiento analítico fue utilizado los Núcleos de Significación. Las señalizaciones de la investigación evidenciaron la actividad de jugar como estrategia de enseñanza aprendizaje con el objetivo de alfabetizar, pero un deseo de cambio de la práctica pedagógica mediada por el jugar, expresas por las profesoras participantes de la investigación formación, por medio de nuevas significaciones de jugar como actividad guía generadora de aprendizaje, y de desarrollo infantil como proceso

producido socialmente. Los conocimientos producidos por medio de la investigación formación crearon condiciones de reflexión crítica sobre la práctica y evidenciaron tomada de conciencia sobre la necesidad de las profesoras de formación continua y de mediación de la actividad de jugar con el objetivo de desarrollo integral del niño. Al significar la actividad de jugar como actividad guía del desarrollo infantil, al conocer lo que significa desarrollo infantil para la Psicología Histórico-Cultural, las profesoras evidenciaron que pueden hacer diferente, que saben como el jugar puede generar el desarrollo infantil.

Palabras-Clave: Educación Infantil. Práctica Pedagógica. Actividad de Jugar. Desarrollo infantil. Investigación Formación.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Plano/síntese das Oficinas de Brincar – Objetivos e Conteúdos.....	120
Quadro 02: Plano/síntese das Oficinas de Brincar – Questionamentos e desdobramentos....	123
Quadro 03: Encaminhamentos do Memorial Reflexivo do Processo Formativo - MRPF.....	128
Quadro 04: Características das professoras partícipes da pesquisa formação.....	136
Quadro 05: Exemplo de Pré-indicadores.....	142
Quadro 06: Exemplo de Indicador.....	143
Quadro 07: Exemplo de Núcleo de Significação.....	146
Quadro 08: Matriz das necessidades formativas da Entrevista Reflexiva Coletiva	150
Quadro 09: Exemplo de Pré-indicadores das narrativas da Entrevista Reflexiva Coletiva - ERC	152
Quadro 10: Exemplos de Pré-indicadores das narrativas do Memorial Reflexivo do Processo Formativo - MRPF.....	153
Quadro 11: Exemplos de Pré-indicadores das narrativas das Cartas Pedagógicas - CP	153
Quadro 12: Pré-indicadores das narrativas orais das Oficinas de Brincar - OB.....	154
Quadro 13: Indicadores das narrativas orais e escritas.....	156
Quadro 14: Núcleos de Significação	165

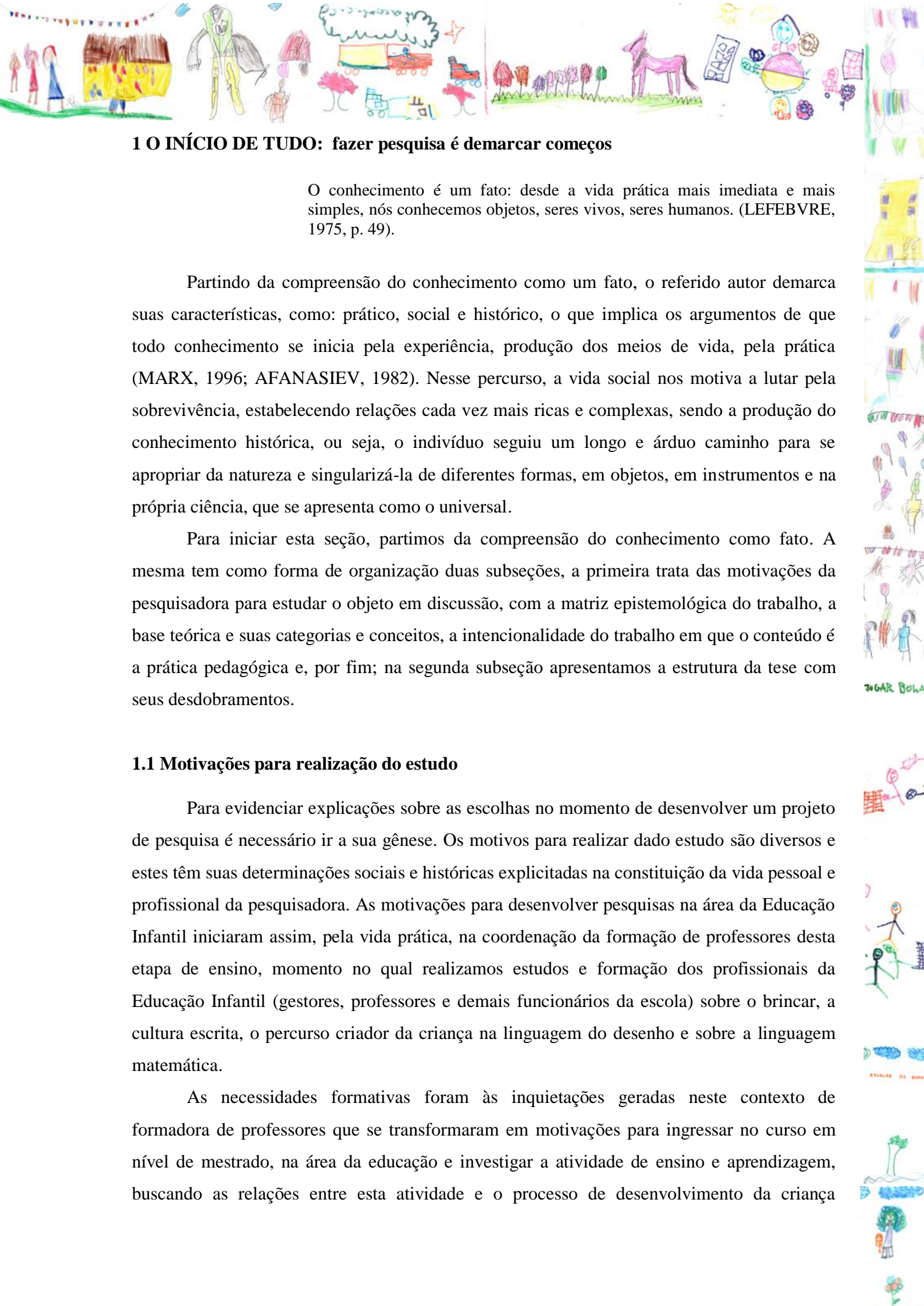
LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CP	Cartas Pedagógicas
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ERC	Entrevista Reflexiva Coletiva
IAB	Instituto Alfa e Beto
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MRPF	Memorial Reflexivo do Processo Formativo
NEPSH	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural
OB	Oficina de Brincar
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC – SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAETHE	Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPI	Universidade Federal do Piauí
USP	Universidade de São Paulo
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 O INÍCIO DE TUDO: fazer pesquisa é demarcar começos	21
1.1 Motivações para realização do estudo	21
1.2 Forma de organização da tese	34
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICA PEDAGÓGICA: sinalizações das pesquisas..	37
2.1 Conceituando prática pedagógica	40
2.2 Aproximações com as pesquisas sobre Educação Infantil no Brasil	44
2.3 Pesquisar e produzir conhecimento fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural....	53
3 AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICA DA ATIVIDADE DO PENSAMENTO NA APREENSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA PELO BRINCAR.....	60
3.1 As categorias totalidade e mediação na apreensão da prática pedagógica	61
3.2 Necessidade e casualidade na compreensão da prática pedagógica da Educação Infantil	71
3.3 Atividade humana como fundamento para a constituição do ser: atividade de brincar..	78
3.4 Pesquisa formação como <i>dever</i> da prática pedagógica	103
3.5 Movimento do pensamento: da entrevista reflexiva ao processo formativo.....	113
3.6 Demarcando espaço e definindo critérios: o campo de pesquisa e suas partícipes	133
3.7 Aprender zonas de sentido: Núcleos de Significação como proposta de análise e interpretação dos dados.....	140
4 PROJETAR PARA ALCANÇAR OBJETIVOS: as idas e vindas na análise dos dados	148
4.1 Plano de análise dos dados: o caminho produzido na pesquisa formação	148
4.2 Pré-indicadores das narrativas orais e escritas sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar	152
4.3 Dos indicadores aos núcleos de significação: desvelando a prática pedagógica mediada pelo brincar	155
5 PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELO BRINCAR: do concreto caótico ao concreto pensado.....	167
5.1 Prática pedagógica da Educação Infantil: as múltiplas determinações produzidas no processo de conhecimento do brincar como atividade guia.....	171
5.2 A formação de professores e o processo de reflexão crítica: necessidade para o desenvolvimento profissional e possibilidade para transformação da prática pedagógica.	209

5.3 Síntese das múltiplas determinações da prática pedagógica mediada pelo brincar: movimento internúcleos.....	229
6 INFINITUDE E FINITUDE: tendências produzidas e possibilidades	236
REFERÊNCIAS.....	244
APÊNDICES	257
APÊNDICE A – ENTREVISTA REFLEXIVA COLETIVA.....	258
APÊNDICE B – CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO.....	259
APÊNDICE C – OFICINA DE BRINCAR Nº01.....	261
APÊNDICE D – OFICINA DE BRINCAR Nº 02	265
APÊNDICE E – OFICINA DE BRINCAR Nº 03.....	269
APÊNDICE F – OFICINA DE BRINCAR Nº 04	272
APÊNDICE G – OFICINA DE BRINCAR Nº 05	274
APÊNDICE I – CARTAS PEDAGÓGICAS	280
APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	302
ANEXOS.....	306
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	307
ANEXO B – PARECER DO COMITE DE ÉTICA.....	308



1 O INÍCIO DE TUDO: fazer pesquisa é demarcar começos

O conhecimento é um fato: desde a vida prática mais imediata e mais simples, nós conhecemos objetos, seres vivos, seres humanos. (LEFEBVRE, 1975, p. 49).

Partindo da compreensão do conhecimento como um fato, o referido autor demarca suas características, como: prático, social e histórico, o que implica os argumentos de que todo conhecimento se inicia pela experiência, produção dos meios de vida, pela prática (MARX, 1996; AFANASIEV, 1982). Nesse percurso, a vida social nos motiva a lutar pela sobrevivência, estabelecendo relações cada vez mais ricas e complexas, sendo a produção do conhecimento histórica, ou seja, o indivíduo seguiu um longo e árduo caminho para se apropriar da natureza e singularizá-la de diferentes formas, em objetos, em instrumentos e na própria ciência, que se apresenta como o universal.

Para iniciar esta seção, partimos da compreensão do conhecimento como fato. A mesma tem como forma de organização duas subseções, a primeira trata das motivações da pesquisadora para estudar o objeto em discussão, com a matriz epistemológica do trabalho, a base teórica e suas categorias e conceitos, a intencionalidade do trabalho em que o conteúdo é a prática pedagógica e, por fim; na segunda subseção apresentamos a estrutura da tese com seus desdobramentos.

1.1 Motivações para realização do estudo

Para evidenciar explicações sobre as escolhas no momento de desenvolver um projeto de pesquisa é necessário ir a sua gênese. Os motivos para realizar dado estudo são diversos e estes têm suas determinações sociais e históricas explicitadas na constituição da vida pessoal e profissional da pesquisadora. As motivações para desenvolver pesquisas na área da Educação Infantil iniciaram assim, pela vida prática, na coordenação da formação de professores desta etapa de ensino, momento no qual realizamos estudos e formação dos profissionais da Educação Infantil (gestores, professores e demais funcionários da escola) sobre o brincar, a cultura escrita, o percurso criador da criança na linguagem do desenho e sobre a linguagem matemática.

As necessidades formativas foram às inquietações geradas neste contexto de formadora de professores que se transformaram em motivações para ingressar no curso em nível de mestrado, na área da educação e investigar a atividade de ensino e aprendizagem, buscando as relações entre esta atividade e o processo de desenvolvimento da criança

(MARTINS, 2015). As necessidades, que são sociais, foram nos impulsionando a querer conhecer mais sobre as leis que regulamentam a Educação Infantil, as formas de organização do ensino e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento da criança. Os conhecimentos objetivados nesta área evidenciam a produção de científica, especialmente, sobre o psiquismo humano e, ainda sobre a educação da criança e os modos de ser professora.

Nesta tese de doutoramento, o conhecimento definido como fato, é sobre a Educação Infantil, materializado na prática pedagógica desta etapa de ensino. Para Lefebvre (1975, p. 56) “não existe conhecimento sem objeto a conhecer”, logo, o objeto que desejamos conhecer é a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar.

O que há de produção científica sobre prática pedagógica da Educação Infantil e a atividade de brincar da criança são fatos que buscamos relacionar para demarcar a necessidade desta investigação. E sinalizamos esta relação pelos resultados da pesquisa de mestrado (MARTINS, 2015), que evidenciaram mudança na forma de desenvolver a atividade de ensino quando a professora¹ relatou que na sua sala de aula as crianças brincam porque nesse momento estão se desenvolvendo e que não tem receio de a direção da escola observar a sua prática, afirmando que conhece as necessidades das crianças, que a atividade de brincar tem uma finalidade.

Mas, como não era o objeto da dissertação a prática pedagógica mediada pelo brincar, não foi evidenciada, por exemplo, se o brincar para a professora significava fonte de desenvolvimento integral da criança, como propomos para esta investigação do doutorado. Das tendências reveladas na pesquisa de mestrado, apontamos como possibilidade de nova pesquisa as que relacionassem a atividade principal da professora com a atividade guia da criança, tornando-se o objeto de estudo da tese de doutoramento.

Os resultados da pesquisa de mestrado foram evidenciando, também, necessidades formativas da professora, participante da pesquisa do mestrado, e suas atitudes diante desta necessidade, às vezes, como falta, aquilo que a mobilizava a aprender sobre o trabalho com crianças, o que gerava motivos para ela participar de processos formativos e mobilizar esses conhecimentos na produção da prática pedagógica. As pesquisas de Fernandes (2017), Castro (2012), Gonçalves (2016) e Singulani (2016), sinalizam sobre a necessidade de formação de

¹ Margarida, professora participante da pesquisa de mestrado em educação, cuja dissertação foi defendida em fevereiro de 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Uma professora com quase 30 anos de docência, e na sua narrativa são evidenciados os movimentos de constituição da Educação Infantil e da atividade de ensino.

professores da Educação Infantil para o desenvolvimento da prática, uma defesa que, também, fazemos nesta tese.

Porém, estes fatos apresentados foram apenas um indicativo no processo de produção do projeto de tese, porque tivemos a necessidade de fazer levantamento dos trabalhos realizados sobre Educação Infantil, prática pedagógica e atividade de brincar, o que implicou a realização da revisão de literatura para nos aproximarmos da materialidade do objeto, para, posteriormente, com as lentes do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, realizar a produção do *corpus* empírico, tendo como partícipes professoras da Educação Infantil da rede pública municipal de Teresina/PI, cidade de atuação profissional da pesquisadora, hoje professora do Ensino Superior. Com o olhar sobre a prática pedagógica fomos demarcando as escolhas para realização da pesquisa.

Reiteramos que o ponto de partida, após os indicativos apresentados na pesquisa de mestrado, foi a realização da revisão de literatura. Nessa incursão, conhecer a base material de dado objeto significa conhecer o movimento que o constituiu. No processo de conhecimento do objeto, podemos identificar tendências que poderão criar as possibilidades da realidade a ser transformada. A prática pedagógica da professora da Educação Infantil para criar as condições de desenvolvimento da criança de forma integral tem um movimento que se funda na materialidade da educação escolar; das normatizações legais sobre as formas de organização do ensino; nas definições do que deve ser a professora de Educação Infantil; do que seja criança, brincar e desenvolvimento infantil, ou seja, tem um conteúdo que define sua estrutura e organização (AFANASIEV, 1982).

Ao considerar que a prática pedagógica tem um conteúdo, estamos olhando para ele de forma dialética, por ser a lógica de estudo do objeto que tem na contradição aspecto constitutivo da realidade, que não se nega por ser absurdo, mas, cada um é aquele que nega o outro e faz parte dele (LEFEBVRE, 1975). Portanto, a dialética está representada na Educação Infantil da sociedade capitalista, pois esta é uma sociedade baseada na divisão de classes sociais, isto é, dos donos dos meios de produção e os donos da força de trabalho, entre uma educação para ricos e uma educação para pobres. Assim, foi se constituindo a Educação Infantil, da educação assistencialista para pobres, para a educação pedagógica para ricos. De uma educação que separava o cuidar do educar, para uma educação que separava a atividade de ensino da atividade de brincar, como foi evidenciado nas pesquisas de Neves (2009) e Arenhart (2013).

Negar isso como absurdo, como apenas realidades que se opõem, é ficar na aparência, no claro-escuro da realidade, verdade-engano, ou seja, na pseudoconcreticidade (KOSIK,

1976). O que iremos negar é a satisfação do pensamento com os argumentos de que a prática pedagógica não poderá ser mediada pela atividade de brincar. Esse é nosso pensamento real, que busca atravessar as contradições e chegar (LEFEBVRE, 1975), à unidade entre a prática pedagógica e à atividade de brincar, que é a apropriação e objetivação da cultura humana pela criança.

A atividade de brincar não é a única da criança, mas é considerada atividade guia porque esta é fonte de desenvolvimento. Para Leontiev (2010), a atividade guia² é aquela em que os processos psíquicos tomam forma, se reorganizam. Por isso, mesmo quando a prática pedagógica da professora se objetiva desconsiderando o brincar como atividade da criança, fonte de seu desenvolvimento, essa atividade determina sua forma de se relacionar com o mundo e a própria criança cria as condições, imagina as relações com objetos e fenômenos, que serão objetivados nas suas ações, ou seja, ela brinca.

Portanto, investigar a prática pedagógica mediada pela atividade de brincar é evidenciar a realidade e as possibilidades (reais e abstratas) da constituição da prática pedagógica, que tenha no brincar uma necessidade para o desenvolvimento da prática e da criança. Ao considerar a mediação do brincar são criadas condições de negociação entre adulto e crianças, porque negociar é ação colaborativa, que deve acontecer na escola para que as práticas realizadas tenham intencionalidade definida como meta a ser atingida pela instituição. E a negociação que defendemos é a que possibilita a professora e às crianças estabelecerem acordos (combinados) sobre as atividades, que atendam aos interesses pedagógicos da instituição e das próprias crianças, na sua forma específica de conhecer o mundo por meio da atividade de brincar.

Na tese, conceituamos como prática pedagógica a atividade que planeja e realiza ações de ensino e aprendizagem para mediar o processo educacional na escola. E, prática pedagógica da Educação Infantil é atividade que planeja e realiza ações de ensino e aprendizagem para mediar o processo de apropriação e objetivação da cultura humana, visando o desenvolvimento integral da criança.

² A escolha que fizemos é por definir atividade de brincar porque consideramos que Vigotski define brincadeira como atividade e suas possibilidades por ser guia do seu desenvolvimento e o referido autor não discute sobre atividade lúdica, mas, sobre a atividade específica da infância, o brincar. Os argumentos de Prestes (2012) sobre as traduções da obra de Vigotski fortalecem essa escolha ao estabelecer que a brincadeira seja atividade guia e constitua as bases para o desenvolvimento do psiquismo da criança, como Leontiev (2010) também estabelece quando trata do brincar. Para Prestes (2012), Vigotski defendia a brincadeira como fonte de criação de uma nova relação entre uma situação pensada pela criança e a situação real.

A prática pedagógica mediada pelo brincar é a que cria situações de aprendizagem e desenvolvimento da criança, que se constitui em fonte de desenvolvimento integral, isto é, nas dimensões cognitiva, afetiva, emotiva, motor e social. Ou seja, para ser mediada pelo brincar é necessário que adulto e criança possam propor situações e brincadeiras planejadas pela professora para atender objetivos previamente definidos. Quando isso acontece, são criadas as condições da atividade de brincar ser realizada na escola, superando a compreensão da atividade de brincar como algo natural e do brincar como uma simples estratégia de ensino para desenvolver habilidades específicas de algumas linguagens valorizadas pela escola.

Desta forma, o fio condutor do processo ensino e aprendizagem é o desenvolvimento infantil. E, caso a professora não planeje e organize sua prática visando o desenvolvimento da criança, ela não cria condições de apropriação e objetivação da cultura humana pela criança em suas máximas potencialidades. Isso ocorre porque o desenvolvimento do psiquismo do ser humano se efetiva no processo de conhecimento do mundo, da cultura humanizada por meio da atividade.

Ao relacionar essa compreensão sobre o desenvolvimento infantil, consideramos que a prática pedagógica é constituída na mediação dos conhecimentos sobre a atividade de brincar, nos contextos de formação e da prática. Este desenvolvimento da prática pedagógica tem na atividade guia da criança, mediação necessária e suficiente para acontecer. As determinações da prática pedagógica apresentadas são a busca do conhecimento da “coisa em si”, sua essência, a totalidade que expressa as suas múltiplas determinações.

Nesta incursão para justificar a relevância do estudo da prática pedagógica mediada pelo brincar, consideramos nossa experiência como professora de Estágio da Educação Infantil nos anos de 2015 a 2017, na qual vivenciamos o cotidiano das escolas de Educação Infantil do município de Teresina/PI. Nesse processo, observamos a prática pedagógica por imposição, prática pedagógica alfabetizadora com definição de tempo de aprendizagens de habilidades de leitura e de escrita. Além dos resultados de pesquisas, que evidenciam prática pedagógica que visa alfabetizar (MOURA, 2016; MELO, 2014).

É fato, a leitura e a escrita constituem cultura humana fundamental para a formação da criança, mas não devem ser o único objetivo da Educação Infantil e não se limitam a treino de habilidades de forma mecânica e repetitiva. Tornando-se um processo precoce de alfabetização sem respeitar as necessidades da criança neste estágio de desenvolvimento. Para nós, o objetivo da Educação Infantil é criar condições para apropriação e objetivação da cultura humana pela criança, na qual o adulto é quem planeja e realiza ações para intervir no

processo ensino e aprendizagem, visando ao desenvolvimento infantil em suas máximas potencialidades.

Cultura é tudo que foi produzido pelo ser humano para viver em sociedade, portanto, não se limita às habilidades de leitura e de escrita, mas as artes, a música, a dança, a pintura, a escultura, os conhecimentos das áreas da matemática, as ciências naturais e as ciências sociais.

Como nos esclarece Leontiev (1978), cada indivíduo aprende a ser humano se apropriando e objetivando os conhecimentos produzidos no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade. A criança, como explicita Vigotski (1996), tem um nascimento cultural, que se inicia na família e continua na escola de Educação Infantil, onde necessita aprender sobre o mundo em que vive. Essa aprendizagem não ocorre de forma espontânea, mas mediada pela linguagem, pelos signos, pelos instrumentos produzidos na história da humanidade.

As professoras podem realizar prática pedagógica com a intencionalidade de desenvolvimento integral da criança, formar para humanizar, algo complexo em uma sociedade capitalista, que cada vez mais cedo exige das crianças a entrada no mundo da meritocracia. Na contramão dessa compreensão, a realidade das escolas públicas municipais de Educação Infantil do município de Teresina instituiu a premiação, são os testes padronizados para medir rendimentos referentes às habilidades de leitura e de escrita.

As crianças e professoras tem a cobrança constante de evidenciar um produto final, são premiadas as professoras que alfabetizam as crianças³. Esta realidade nos provoca a elaborar questionamentos iniciais para movimentar nosso pensamento: será que o desenvolvimento infantil em suas máximas potencialidades, ou seja, o desenvolvimento integral da criança fica fragilizado? Em fase das circunstâncias mencionadas, como a atividade de brincar medeia o desenvolvimento da prática pedagógica?

³ Lei Complementar Nº 4.668 de 2014, Institui o “Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil” no âmbito das unidades de ensino da educação infantil da rede pública municipal de ensino de Teresina. Art. 1º Fica instituído o “Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil”, no âmbito das Unidades de Ensino da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Art. 2º O “Programa Valorização do Mérito” tem por finalidade reconhecer e valorizar o trabalho escolar coletivo, considerando as habilidades desenvolvidas pelos alunos de 2º Período da Educação Infantil, no que diz respeito à leitura e à escrita. Disponível em: <http://www.teresina.pi.leg.br/acervodigital/norma/lei-complementar-4668-2014>

É considerando a realidade da Educação Infantil na rede pública municipal de Teresina, que fazemos menção a Kosik (1976), quando afirma que o ser humano, antes de iniciar qualquer investigação, deve ter compreensão do fato de que ele existe, e da possibilidade de definição de sua estrutura, de chegar a sua essência, à essência da coisa em si. Considerando esse fato, definimos a seguinte questão norteadora: Quais as possibilidades da prática pedagógica da Educação Infantil ser mediada pelo brincar como atividade guia do desenvolvimento da criança?

Definimos a mediação do brincar fundamentada na produção da Psicologia de Vigotski, de Leontiev e de Elkonin sobre o desenvolvimento infantil e a situação social de desenvolvimento criada quando a criança brinca. As possibilidades da prática pedagógica da Educação Infantil considerar o brincar como atividade fonte de desenvolvimento infantil existe porque as pesquisas (TEIXEIRA, 2013; COÊLHO, 2012; SALGADO, 2007; NEVES, 2013; BRAGAGNOLO, 2013) sobre o desenvolvimento da criança validam essa necessidade da criança brincar e do quando ela se desenvolve.

Para Vigotski (2008), Leontiev (2010) e Elkonin (2009), brincar é atividade e como tal, contém todas as condições necessárias e suficientes para ser fonte de desenvolvimento. O desenvolvimento que tratamos é o que evidencia a apropriação e objetivação, pela criança, da cultura humana. Com base nesses autores, argumentamos que ter a atividade de brincar presente nas ações, operações e tarefas organizadas e realizadas pelas professoras pode criar possibilidades da prática pedagógica delas ser mediada pelo brincar para o desenvolvimento integral da criança. É em face da realidade educacional descrita, bem como dos argumentos da teoria e da questão norteadora, que nos propomos a investigar esta prática.

Com o objeto de estudo da tese demarcado, poderemos conhecer “a coisa em si” utilizando lentes para nos situarmos em um mirante, que possibilite avançar da aparência para a essência, para a realidade concreta, a totalidade, as múltiplas determinações desta prática, tendo a atividade de brincar como o particular. Isso exige recorrer a pressupostos teóricos, que apresentamos a seguir, para mediar o processo de investigação e, assim, a produção de conhecimento sobre o objeto em questão.

Para justificar a necessidade de recorrer à teoria para explicar a prática, apoiamo-nos em Kopnin (1978, p. 65): ao enfatizar que “as leis do movimento dos objetos e processos do mundo objetivo” atuam como princípios e, nas suas “formas de atividade subjetiva dos homens, inclusive da atividade do pensamento”. Elegemos, assim, os princípios que fundamentam a produção da tese e que justificam o uso das categorias na apreensão do

movimento de constituição da prática pedagógica da Educação Infantil, conforme explicado abaixo:

- 01 Marx (1996) afirma que a base do que diferencia o ser humano dos outros animais é o trabalho, o início do processo de produção dos meios de vida. Afanasiev (1982), ao tratar da prática, como atividade humana, afirma ser ela critério de verdade, ponto de partida e base do conhecimento. Por isso, a prática pedagógica é realizada visando criar condições de aprendizagem. É nesta prática que reside a produção ou a reprodução dos conhecimentos do ser professora. Investigando as mediações constitutivas da prática pedagógica da Educação Infantil, criamos condições para conhecer a prática pedagógica mediada pelo brincar.
- 02 A explicação das principais mediações constitutivas da prática pedagógica da Educação Infantil é condição necessária para a pesquisadora efetivar sucessivas aproximações com seu processo constitutivo, com o movimento que a engendra com a atividade de brincar, que a faz “[...] se chocar, que as quebra ou as supera” (LEFEBVRE, 1975, p. 238). Assim, conhecer a realidade é considerá-la uma totalidade concreta (LUKÁCS, 2012; KOSIK, 1976), em movimento, com as múltiplas determinações da prática pedagógica.
- 03 Leontiev (1978, 2010), na produção da Teoria da Atividade, evidencia que a estrutura da atividade é formada por necessidades guiadas por objetivo que gera motivos da ação. Conforme essa Teoria, no desenvolvimento de dada atividade, o ser humano realiza ações, operações e tarefas. Toda necessidade tem um conteúdo, visa a um objetivo e se desenvolve mediante os motivos produzidos pelas transformações sociais e históricas. Tanto a atividade da professora, quanto a da criança visa satisfazer necessidades que têm como conteúdo o processo ensino e aprendizagem. E, no desenvolvimento da prática pedagógica, o brincar, a atividade guia do desenvolvimento da criança, deve ser mediação na realização da prática que visa à aprendizagem da cultura humana.
- 04 Necessidade e casualidade são categorias desta tese, e nos ensinam que não temos como investigar a realidade em uma relação linear de causa e efeito (AFANASIEV, 1982; LEFEBVRE, 1975). Mas, sim pela apreensão das mediações, por exemplo: o professor teve formação, os documentos normatizam o brincar como eixo de desenvolvimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil, portanto, o efeito seria o desenvolvimento de uma prática que tem o brincar como principal mediador.

Porém, não é esse o movimento linear que consideramos, mas o de considerar as casualidades e causalidades reveladas na pesquisa como movimento espiralado. Nas necessidades produzidas pelas professoras para desenvolver sua prática iremos analisar as necessidades formativas para conhecer as possibilidades de a prática pedagógica ser mediada pelo brincar.

- 05 As significações produzidas pelas professoras da pesquisa na formação sobre a prática pedagógica da Educação Infantil têm a possibilidade de evidenciar os traços constitutivos desta prática, pelos argumentos de Vigotski (1996) de que toda atividade é significada, logo as significações não se referem apenas ao pensamento, mas, a unidade do pensamento e da palavra, isto é, os significados e os sentidos.

Considerando os princípios elencados, organizamos a seguinte tese: A prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar tem possibilidade de desenvolvimento integral da criança, quando as significações sobre o brincar, produzidas pelas professoras, são de atividade guia geradora de aprendizagem e desenvolvimento.

Orientada pelas nossas escolhas teóricas, materializadas nos princípios expostos e na tese defendida, buscamos responder aos questionamentos sobre a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar, como:

- ✓ Quais são as necessidades formativas das professoras da Educação Infantil para o desenvolvimento da prática pedagógica mediada pelo brincar?
- ✓ Que ações são realizadas pelas professoras quando a prática pedagógica é mediada pelo brincar?
- ✓ Que significações sobre o brincar são produzidas por professoras da Educação Infantil no desenvolvimento da prática pedagógica e no processo de reflexão crítica da pesquisa formação?

Para acompanhar o movimento da proposta de tese e produzir conhecimento sobre a realidade investigada, os questionamentos foram orientadores na definição dos objetivos. Assim, temos como objetivo geral: Investigar os processos constitutivos da prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar. E objetivos específicos: Analisar as necessidades formativas de professoras da Educação Infantil para o desenvolvimento da prática pedagógica mediada pelo brincar; Analisar as ações realizadas pelas professoras da Educação Infantil no desenvolvimento da prática pedagógica mediada pelo brincar; Analisar

as significações sobre o brincar produzidas por professoras da Educação Infantil no desenvolvimento da prática pedagógica e no processo de reflexão crítica da pesquisa formação.

Na produção de conhecimentos sobre a realidade investigada, convém abordar, mesmo que de forma breve, alguns fatos sobre a história da Educação Infantil para explicar a gênese dos conceitos que nela estão envolvidos, como: atividade de brincar, brincadeira, brinquedo e jogo, e mediar nossa compreensão do objeto de estudo.

Os fatos apresentados constituem-se motivações históricas e sociais de constituição da Educação Infantil e de produção da prática pedagógica. Esta prática se fundamenta na necessidade que as professoras têm em pensar e selecionar os conteúdos e as formas de realizá-la, visando o desenvolvimento da criança. Tem relação com a própria criança em poder fazer escolhas do que quer brincar, que músicas quer cantar, que histórias quer ouvir, que desenhos e pinturas deseja fazer, isso porque, para se humanizar, a relação que estabelece com o mundo é por meio da atividade guia, o brincar.

Para os documentos oficiais, cabe ao adulto a ação de criar espaço e tempo de experiências e vivências para apropriação e objetivação da cultura humana por meio do “direito de conviver, **brincar**, participar, expressar-se e conhecer-se”. Tudo isso organizado por meio dos campos de experiência que devem ser espaços de acolhimento das “experiências concretas da vida cotidiana da criança, entrelaçando-se com os conhecimentos, que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 38). E os eixos estruturantes do currículo para as DCNEI são as interações e **brincadeiras** (BRASIL, 2010).

Todavia, o que é materializado nas DCNEI e na BNCC tem uma história de luta por espaços e profissionais para planejar e criar as condições para o desenvolvimento da criança. Nesse percurso, temos pensadores como Rousseau e Froebel que propuseram uma forma de educação das crianças. Mencionamos estes dois pensadores pela relevância das suas ideias no pensamento pedagógico da educação da infância. Rousseau, ao considerar as necessidades da criança para se pensar na sua educação e Froebel, ao afirmar que, para educar a criança os espaços e a forma de organização do trabalho pedagógico são específicos pela singularidade da criança.

As causas de criação dos Jardins de Infância por Froebel e dos Parques Infantis no Brasil por Mário de Andrade (FARIA, 2002) geraram as condições para se pensar em espaços que possuam elementos dos dois projetos de educação da criança. Por exemplo: em nossa pesquisa de mestrado, a professora revelou que as necessidades criadas para a oferta de educação assistencialista para uma determinada classe social voltavam-se para os cuidados de

higiene e segurança e, para outra classe social, era de apropriação de conhecimentos historicamente produzidos (MARTINS, 2015).

Teles (2018), em pesquisa de doutorado, esclarece que as propostas curriculares assistencialistas-higienistas têm como característica básica o fato de ocorrer, por exemplo, em instituições como, em igrejas, asilos, internatos, ou ainda creches ligadas às indústrias e destinadas a crianças carentes. Kuhmann Jr. (2010), ao abordar a historicidade da Educação Infantil, apresenta fatos que atestam a educação assistencialista desde o período da história brasileira onde a inexistência de políticas para crianças abandonadas, finda na criação de instituições para cuidar dessas crianças.

Mas, encontramos fundamentos em Froebel, com seu pensamento romântico e na consideração da criança um ser de verdade, a defesa de que a educação deveria ser incentivada pela brincadeira. O pensamento de Froebel e Rousseau trouxe contributos sobre o brincar da criança, podendo este ser utilizado pedagogicamente, como modelo de educação natural (BROUGÈRE, 2010).

Quando se trata de educação assistencialista, como um dos objetivos da Educação Infantil em sua gênese, alguns fatos foram determinantes, além de cuidar de crianças abandonadas, a necessidade de cuidar e proteger as crianças, pois, como seres inocentes e que precisam de cuidados especiais, era necessário ter um espaço específico para ajudar as mães a cuidar dos filhos, enquanto elas trabalham. Essa forma e conteúdo da Educação Infantil perduraram no Brasil no aspecto legal, até a década de 1990, quando se intensificaram os movimentos sociais por uma Educação Infantil que cuidasse e educasse as crianças (ARCE, 2001; KUHLMANN JÚNIOR, 2010; KRAMER, 2005; MELLO, 2015).

A proposta de educação da criança como ser de necessidades, defendida por Rousseau, é uma das causas para se pensar na educação para além da assistencialista, embora não se referisse, explicitamente, à educação que cuida e educa, mas esclarece que a educação para criar condições de aprendizagem da criança precisa conhecer essa criança.

O contexto de vida de Rousseau foi de uma sociedade que desconsiderava a criança, pois ela apenas deveria seguir as determinações do adulto. A educação da criança expressa na obra “Emílio, ou da educação” evidencia que devemos respeitar as fases de seu desenvolvimento, educar pela vivência concreta e em harmonia com a natureza, sendo a criança o centro do processo.

Embora a educação abordada por Rousseau não acontecesse em uma instituição específica, como a escola, suas ideias tiveram grandes implicações no pensamento moderno de escola e de educação, e foram fundantes para a Educação Infantil dos tempos atuais ao

embasar propostas pedagógicas centradas na criança, nas pesquisas sobre as fases de desenvolvimento, ou seja, em uma Educação Infantil pedagógica. São pensadores como Rousseau e Froebel, que marcam as bases da Educação Infantil no mundo, desde os Jardins de Infância aos Centros de Educação Infantil.

Froebel considerava o desenvolvimento infantil como natural, mas compreendia que a criança deveria se desenvolver a partir do processo que considerasse a atividade externa e a interna. Para ele, a atividade externa é fruto da interna⁴. E, na educação deve haver livre desenvolvimento, o qual acontece por meio da brincadeira, na infância. Para Arce (2004), Froebel dá os primeiros passos rumo à psicologia do desenvolvimento ao dividir o desenvolvimento humano em estágios: primeira infância, infância e idade escolar. Como criador do *Kindergarden*, Froebel demarcou na história a necessidade de instituições para a educação da criança, considerando-a como uma semente a ser irrigada e cuidada, mas a sociedade capitalista cria o que nos remete à uma Educação Assistencialista.

O avanço dos conhecimentos científicos e os resultados negativos da aprendizagem das crianças no Ensino Fundamental estão dentre os fatos que fizeram das escolas de Educação Infantil um espaço de preparação para o ingresso no Ensino Fundamental, preparação para o mundo da leitura e da escrita.

Não é a educação que ocorre em nenhum desses espaços que compreendemos como Educação Infantil e sua finalidade. A Educação Infantil é etapa da educação básica que acontece em espaço-tempo institucional de experiências e vivências sobre a cultura humana, marcada pela relação adulto-criança para concretização do processo de humanização que culmina na singularização das crianças como pessoas. O trabalho pedagógico deve acontecer por meio da unidade escolar que deve cuidar e educar, isso ocorre ao contemplar na proposta pedagógica, práticas que possibilitem à criança se apropriar e objetivar a cultura humana, de forma planejada e intencional, em intrínseca relação com suas necessidades de conhecer o mundo por meio da atividade de brincar.

Na LDB nº 9.394/96, no seu artigo 29, a Educação Infantil é definida como primeira etapa da educação básica e deve ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança. O que significa, nesta tese, educação para humanização, que ocorre por meio dos processos de socialização e se expressa na singularização de cada ser, possibilitando à criança se apropriar

⁴ Processo chamado de interiorização consiste no recebimento de conhecimentos do mundo exterior, que passam para o interior, seguindo sempre uma sequência que deve caminhar do mais simples ao composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido. A atividade e a reflexão são os instrumentos de mediação desse processo não diretivo, o que garante que os conhecimentos brotem, sejam descobertos pela criança da forma mais natural possível (ARCE, 2004, p. 03).

da cultura humana, criando condições de ela interagir com outras crianças e adultos, definindo suas preferências e vivenciando situações que criarão condições para definir sua singularidade.

As DCNEI, Brasil (2010), corroboram nesta explicitação da Educação Infantil que defendemos, por definir como eixo estruturante do currículo a atividade de brincar e quando estabeleceu a Educação Infantil como espaços institucionais não domésticos, constituindo-se em estabelecimentos educacionais que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos e 11 meses de idade, sejam públicos ou privados.

Portanto, a Educação Infantil como etapa de ensino deve possibilitar à criança experiências e vivências sobre a cultura humana, em uma relação dialética de adulto e criança para a concretização do processo de humanização. É por meio da relação com o conhecimento mais elaborado que o ser humano assume sua condição de humano, humaniza-se, tornando-se único, integrando-se ao seu grupo social (CHARLOT, 2000). Nesta relação, o adulto, ou seja, as professoras planejam e realizam atividades com as crianças, para que possam contemplar suas necessidades, desejos, interesses, ao considerar a criança como reprodutora e produtora de cultura humana.

O que define a forma e o conteúdo da prática pedagógica da professora para produzir o espaço de experiências e vivências da cultura humana pode estar relacionado a muitos fatores, que se modificam de acordo com as mudanças sociais e históricas. Podem estar relacionados: aos motivos de escolha da profissão, ao processo formativo, de estar naquela etapa de ensino e não em outra, das determinações legais das Secretarias de Educação. A busca do conhecimento sobre a produção da Educação Infantil que temos é mediação na compreensão das necessidades e casualidades da prática pedagógica da Educação Infantil.

Ao definirmos a atividade de brincar como mediação da prática pedagógica, estamos considerando esta, a atividade da criança no mundo para o desenvolvimento do seu psiquismo. E, na relação entre atividade de brincar, brincadeira, brinquedo, jogo e jogo protagonizado, expomos nossa compreensão.

Atividade de brincar é a atividade da criança no mundo para apropriação e objetivação da cultura humana, visando à humanização. Brincadeira é a ação realizada pelas crianças sem fins produtivos, o produto é a própria atividade. Brinquedo é objeto da atividade de brincar, podendo ser estruturado e não estruturado. Jogo é a atividade inerente ao humano em que o conteúdo envolve a totalidade da vida social e pode ter fins utilitários ou não, cujo objetivo expressa a produção humana por meio de suas especificidades. Por exemplo, na infância o objetivo são as funções sociais de cada ser, na idade adulta a produção humana mais

elaborada como o teatro, a dança, o futebol. E jogo protagonizado é uma situação fictícia criada pela criança para representar papéis sociais e seu conteúdo é a vida adulta.

Com a exposição realizada para tratar das motivações pessoais, profissionais e histórico-sociais para realização do estudo, na subseção seguinte apresentamos a estrutura da tese.

1.2 Forma de organização da tese

Na organização da tese, a introdução é a primeira seção, organizada em duas subseções, e de início apresenta as motivações do estudo, com a problematização do objeto, os objetivos da pesquisa, os princípios que materializam a base teórica, e uma breve historicidade da Educação Infantil. Na segunda subseção desta introdução, apresentamos a estrutura da tese com suas seções.

A segunda seção está estruturada em três subseções, a primeira apresenta uma discussão sobre prática educativa, prática docente e prática pedagógica para tratar dos conceitos de prática pedagógica e prática pedagógica da Educação Infantil; na segunda subseção apresentamos o primeiro momento da revisão de literatura com o banco de dados utilizados e elencamos, também, algumas pesquisas que tratam da Educação Infantil, do brincar e da prática pedagógica, na intenção de estabelecer aproximações e distanciamentos destas, com o objeto da tese de doutorado. A última subseção, aborda estudos sobre as apropriações da Psicologia Histórico-cultural nas pesquisas que tratam da Educação Infantil e que abordam explicações sobre o desenvolvimento da criança.

Na terceira seção estão contidos o método e metodologia da pesquisa, e está organizada em sete subseções. Assim, a primeira subseção apresenta às categorias totalidade e mediação para dividir à apreensão da prática pedagógica da Educação Infantil (KOPNIN, 1978; MARX; ENGELS, 1999; LUKÁCS, 2012; LEFEBVRE, 1975; MÉSZAROS, 2013). A segunda subseção discute as categorias necessidade e casualidade para explicitar as necessidades formativas como mediação no estudo do objeto (LEFEBVRE, 1975; CHEPTULIN, 2004; AFANASIEV, 1982; RODIGUES E ESTEVES 1993; BANDEIRA, 2014). A terceira subseção aborda a atividade de brincar como atividade da criança e explicita os conceitos utilizados por Vigotski para explicar o desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 1996, 2006, 2008, 2010, 2018; MARX; ENGELS, 2002; LEONTIEV, 1978, 2010; ELKONIN, 2009, RUBINSTEIN, 1977). A quarta subseção, apresenta a pesquisa formação como tipo de pesquisa que objetiva criar condições de conhecimento e transformação da

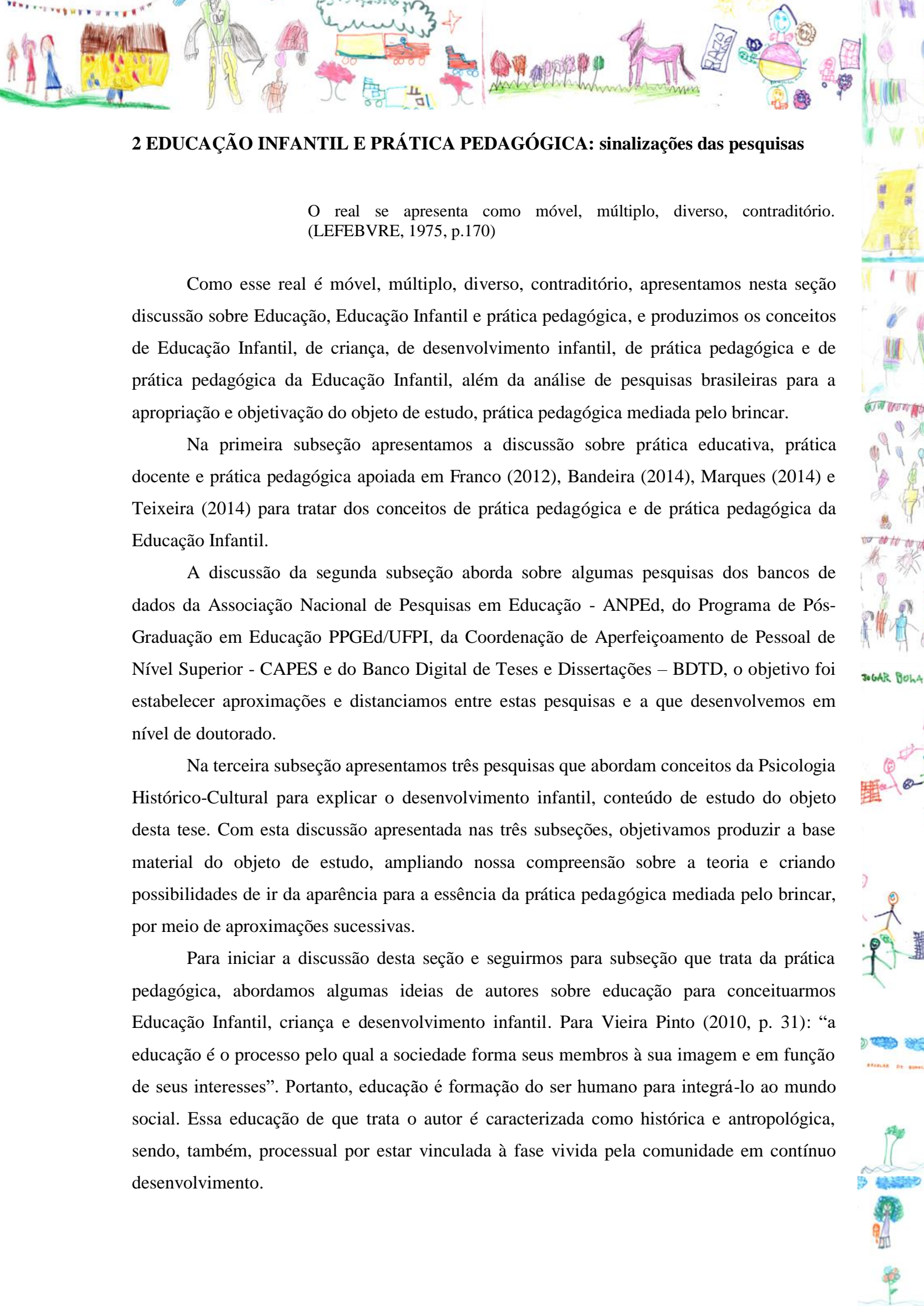
prática pedagógica (IBIAPINA, 2016; ALVORADA PRADA, 2012; FREIRE, 1987, 1977; GATTI et al, 2019). A quinta subseção apresenta os instrumentos de produção de dados: Entrevista Reflexiva Coletiva - ERC, Memorial Reflexivo do Processo Formativo - MRPF, Cartas Pedagógicas - CP, e o processo formativo realizado por meio das Oficinas de Brincar – OB (LEFEBVRE, 1975; FREIRE, 1977; SZYMANSKI, 2011; LIBERALI, 2010). A sexta subseção trata do campo de pesquisa e seus partícipes, os critérios de escolha das professoras e apresenta a Educação Infantil da rede pública de Teresina/PI apoiada nos documentos oficiais (INEP, MAZZUCHELLI, 2014, et al.). Nesta subseção as professoras partícipes são identificadas com os codinomes de Abaporu, Chapéu Azul e Cuca. A sétima subseção aborda a proposta metodológica para interpretação dos dados intitulada Núcleos de Significação (VIGOTSKI, 20009; AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR, *et al.* 2015).

Na quarta seção apresentamos o plano de análise, com os caminhos seguidos na organização dos dados. A seção está estruturada em três subseções, a primeira apresenta o processo inicial de análise dos dados da Entrevista Reflexiva Coletiva – ERC para análise das necessidades formativas, e contempla a matriz de identificação das necessidades. A segunda subseção aborda o processo de identificação dos pré-indicadores, por instrumento de produção dos dados, ERC, MRPF, CP e OB. A terceira subseção explica o processo de organização dos indicadores, apresenta todos os pré-indicadores selecionados com seus respectivos conteúdos temáticos, indicadores e o quadro com os núcleos de significação.

A quinta seção trata da discussão dos dados por meio dos dois núcleos criados no processo de análise da empiria, e está organizada em três subseções. A primeira discute sobre a prática pedagógica da Educação Infantil por meio dos indicadores e pré-indicadores que formam o primeiro núcleo de significação intitulado: *Prática pedagógica da Educação Infantil: as múltiplas determinações produzidas no processo de conhecimento do brincar como atividade guia*. A segunda subseção aborda sobre a formação de professores e o processo de reflexão crítica sobre a prática, a discussão é realizada por meio das significações que tratam da pesquisa formação e das aprendizagens produzidas sobre brincar e desenvolvimento infantil, e tem como título: *A formação de professores e o processo de reflexão crítica: necessidade para o desenvolvimento profissional e possibilidade para transformação da prática pedagógica*. A terceira subseção apresenta a síntese produzida na relação das significações discutidas nos dois núcleos já apresentados nas subseções anteriores, o seu título é: *Síntese das múltiplas determinações da prática pedagógica mediada pelo brincar: movimento internúcleos*.

E, finalizamos com a sexta e última seção que apresenta as considerações finais com os objetivos da pesquisa e materializa o alcance dos mesmos ao explicitar os processos constitutivos da prática pedagógica mediada pelo brincar e os argumentos sobre a tese defendida.

Assim, revelamos os processos constitutivos da prática pedagógica mediada pelo brincar, na consideração da necessidade desta prática ser geradora de aprendizagem e desenvolvimento. Mas, para chegar às mediações implicou revisitar os resultados de pesquisas relacionadas ao objeto de estudo para demarcar sua materialidade.



2 EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICA PEDAGÓGICA: sinalizações das pesquisas

O real se apresenta como móvel, múltiplo, diverso, contraditório. (LEFEBVRE, 1975, p.170)

Como esse real é móvel, múltiplo, diverso, contraditório, apresentamos nesta seção discussão sobre Educação, Educação Infantil e prática pedagógica, e produzimos os conceitos de Educação Infantil, de criança, de desenvolvimento infantil, de prática pedagógica e de prática pedagógica da Educação Infantil, além da análise de pesquisas brasileiras para a apropriação e objetivação do objeto de estudo, prática pedagógica mediada pelo brincar.

Na primeira subseção apresentamos a discussão sobre prática educativa, prática docente e prática pedagógica apoiada em Franco (2012), Bandeira (2014), Marques (2014) e Teixeira (2014) para tratar dos conceitos de prática pedagógica e de prática pedagógica da Educação Infantil.

A discussão da segunda subseção aborda sobre algumas pesquisas dos bancos de dados da Associação Nacional de Pesquisas em Educação - ANPEd, do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEd/UFPI, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD, o objetivo foi estabelecer aproximações e distanciamos entre estas pesquisas e a que desenvolvemos em nível de doutorado.

Na terceira subseção apresentamos três pesquisas que abordam conceitos da Psicologia Histórico-Cultural para explicar o desenvolvimento infantil, conteúdo de estudo do objeto desta tese. Com esta discussão apresentada nas três subseções, objetivamos produzir a base material do objeto de estudo, ampliando nossa compreensão sobre a teoria e criando possibilidades de ir da aparência para a essência da prática pedagógica mediada pelo brincar, por meio de aproximações sucessivas.

Para iniciar a discussão desta seção e seguirmos para subseção que trata da prática pedagógica, abordamos algumas ideias de autores sobre educação para conceituarmos Educação Infantil, criança e desenvolvimento infantil. Para Vieira Pinto (2010, p. 31): “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Portanto, educação é formação do ser humano para integrá-lo ao mundo social. Essa educação de que trata o autor é caracterizada como histórica e antropológica, sendo, também, processual por estar vinculada à fase vivida pela comunidade em contínuo desenvolvimento.

O fato é que a educação está vinculada ao modo como o ser humano se faz humano, e isso acontece no seio da sociedade com seus membros e através das relações econômicas institucionais, assim como das atividades desenvolvidas e da base científica priorizada neste contexto.

O que implica dizer que, a educação é nas sociedades um bem cultural que incide sobre o lugar e as relações de poder estabelecidas. Nas sociedades altamente desenvolvidas, a educação é demarcada pelo nível de escolaridade de seus membros. Ela se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade.

Vieira Pinto (2010) defende a ideia da não existência de uma sociedade sem educação, ainda que não seja institucionalizada, formalizada, sendo sempre um ato coletivo, nela está explicitado esse bem cultural. O autor discorda de teorias que defendem uma educação individualista e de forma natural, e essa, também, é nossa defesa, pois a educação é mediação para o desenvolvimento da humanização, e depende do outro, o par mais desenvolvido.

Em síntese, a educação é ação intencional, consciente, concreta e com função social. O que difere é o nível de exigência da educação escolarizada para os diferentes membros, quando a sociedade é constituída por um alto ou baixo nível de desigualdade social. E, como a função é social, isso constitui uma contradição que cria conflitos e engendra movimentos para que todos os indivíduos, independente de classe social, tenham uma educação humanizadora e emancipatória. Por exemplo, a Educação Infantil deve ser para todas as crianças e objetiva o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, o desenvolvimento integral. Embora, a desigualdade social gere a realidade de crianças fora da escola.

De acordo com Vieira Pinto (2010), a formação do indivíduo está atrelada a um fim, portanto, é teleológica. E a educação formal, a desenvolvida nas escolas, visa preparar os indivíduos para executar tarefas específicas da vida comunitária. Comunitária compreendida como princípio da modernidade, de viver em função de um bem comum.

Como processo intencional, a educação se transformou em uma modalidade de trabalho social, sendo o educador um trabalhador. Neste contexto, podemos relacionar que o professor e a professora são definidos como trabalhadores da educação, o que já está regulamentado nos documentos oficiais do Brasil. Por exemplo, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, no qual eles são considerados profissionais da educação, Lei 13.005/2014.

Quando direcionamos a educação para adultos, como a desenvolvida nas universidades, esse processo visa elevar a condição do trabalhador. Porém, independentemente de ser desenvolvida para crianças ou adultos, a educação é prática

educativa, e sua ação deve ser consciente para possibilitar a consciência de si e para si (DUARTE, 2013).

Recorremos mais uma vez a Vieira Pinto (2010, p. 35), por que o autor continua seus argumentos abordando que a educação é um fato de ordem consciente cujo objetivo é “a formação da autoconsciência social ao longo do tempo em todos os indivíduos que compõem a comunidade”.

Tomando por base os argumentos expostos sobre a educação, sua realização é objetiva e concreta, o que torna desnecessária a discussão abstrata sobre esta. A discussão abstrata da educação torna sua intencionalidade prejudicial por se constituir em uma forma de alienação, de exclusão das pessoas das possibilidades de conhecer e transformar a realidade.

A educação de que tratamos não deve se firmar na temporalidade como um estudo que visa conhecer o passado e, assim, entender o presente. Mas, a educação em sua historicidade é processo de formação do ser humano, inconcluso para o aluno e para o professor. O movimento que o constitui possibilita uma compreensão do que desejamos conhecer, neste caso, a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar. Esse desejo, parte da manifestação fenomênica e busca a essência no processo de identificação de seu conteúdo e forma nas pesquisas educacionais dos últimos seis anos (2013/2018)⁵. É este o nosso primeiro movimento de pensamento para produzir conhecimento científico nesta área.

Todo programa de educação, todo projeto educativo pode gerar mudanças, aprendizagens. Porém, sempre necessitará de outros programas e projetos para avançar na produção de conhecimento. É o que explica a necessidade de objetivar sua base material em relação ao objeto desta tese.

A educação busca adequar seus conteúdos às condições dos indivíduos, porque tem função social. E quando se trata da educação escolar, as condições do educando, suas possibilidades de aprendizagens devem ser consideradas para o processo educacional ocorrer de forma a criar processos de desenvolvimento das potencialidades humanas.

Nos estudos sobre a educação, em especial a educação formal, estabelecer relações com o objeto de estudo implica demarcar uma lógica orientadora das análises dessas relações. Elas podem ser compreendidas pela relação universal, particular, singular. Ao demarcar essa relação, avançamos na perspectiva de não isolar o objeto de estudo das relações com o

⁵ Esse recorte foi alterado na pesquisa realizada no banco de dados da ANPEd, porque nosso objetivo foi analisar artigos em cinco reuniões nacionais que ocorreram entre os anos de 2010 e 2015.

universal, mediada pelo particular. Quando é definido um objeto de estudo, é feito um recorte, objetivando estudá-lo por meio do singular em suas relações com o universal.

Assim, é fundamental explicitar o que compreendemos por Educação Infantil, criança e desenvolvimento. A Educação Infantil é etapa da educação básica que é realizada em espaço/tempo institucional de experiências e vivências sobre a cultura humana, marcada pela relação adulto/criança para concretização do processo de humanização que culmina na singularização das crianças como pessoas. E a criança é um ser social e histórico com necessidades específicas para a sua aprendizagem e desenvolvimento, que tem no brincar a atividade guia de ação no mundo. Desta forma, o desenvolvimento infantil é um processo de luta entre as aprendizagens já consolidadas e as novas necessidades criadas na relação indivíduo meio, gerando um salto na forma de pensar, sentir e agir no mundo.

São estes conceitos de Educação Infantil, criança e desenvolvimento infantil que nos orientaram na escolha e definição do objeto e buscamos a ciência, com sua generalidade, para conhecermos as propriedades e as ligações que os constituem. Conhecendo as propriedades e ligações gerais do objeto, podemos demarcar o que lhe é próprio (LEFEBVRE, 1975).

Mas, no início do processo de investigação científica, demarcamos o objeto de estudo com seus traços constitutivos que lhes são singulares-únicos. Assim, apresentamos o conceito de prática pedagógica e de prática pedagógica da Educação Infantil na subseção seguinte, pois defendemos que esta prática tem aspectos singulares-únicos.

2.1 Conceituando prática pedagógica

Esta subseção aborda discussão sobre as compreensões de prática educativa, prática docente e prática pedagógica. No processo de conceituar prática pedagógica nos apoiamos em Franco (2012), ao explicar que práticas pedagógicas são práticas sociais como a prática educativa, mas ocorrem de forma planejada e intencional com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. E, nos apoiamos também em três teses de doutorado (MARQUES, 2014; BANDEIRA, 2014; TEIXEIRA, 2014) do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFPI, que convergem com a compreensão expressa neste trabalho sobre prática educativa por ser atividade desenvolvida pelos seres humanos, que difere em relação ao tempo e ao lugar, e cria condições de formação do ser.

Pautada nas pesquisas de Marques (2014), Bandeira (2014), Teixeira (2014), e em Franco (2012), recorreremos a Lefebvre (1975, p, 141) ao enfatizar que trabalhar com conceitos é seguir uma lógica [...] “a lógica do conceito, lógica da essência é a lógica da qualidade”. O

conceito designa um tipo, um conjunto de qualidades determinadas que explica o seu conteúdo considerando o universal, o particular e o singular.

Quando tratamos da prática pedagógica é necessário examinarmos as relações entre prática educativa, prática docente e prática pedagógica. Esta relação é evidenciada por Franco (2012) ao tratar da educação como instrumento de humanização dos seres humanos, por meio da prática educativa, e ao esclarecer que neste processo temos também, o pedagógico, realizado por meio de uma ação planejada de forma intencional e consciente.

Assim, prática educativa é ação social realizada pelos seres humanos na produção da humanidade, toda prática docente e toda prática pedagógica é prática educativa. Essa ação social é uma prática docente quando é realizada por professores ou gestores, seja na sala de aula, seja em outros espaços das instituições de ensino. Mas, nem toda prática docente é pedagógica.

É desta educação que atende crianças de 0 a 6 anos que tratamos. Portanto, a prática pedagógica desenvolvida nesta etapa de ensino tem o brincar como uma das medições tanto para o desenvolvimento da criança, quanto para o desenvolvimento da prática pedagógica. Mas o que as pesquisas fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural conceituam como prática educativa e pedagógica?

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI, o qual estamos vinculados, a linha de pesquisa do doutorado é Prática Educativa e Formação de Professores. No banco de dados deste programa, localizamos três teses de doutorado, defendidas no ano de 2014, que tem como categoria de estudo a prática educativa e a base teórica já mencionada anteriormente. As relações que são estabelecidas nas teses se orientaram pelas relações entre o objeto de estudo destas teses e a forma de conceituação de prática educativa para, assim, expressarmos o conceito de prática pedagógica da Educação Infantil.

No delineamento das três teses, Teixeira (2014), Marques (2014) e Bandeira (2014) objetivam explicitar os aspectos gerais das pesquisas sobre a prática educativa e, de forma mais específica, as compreensões desta prática, para mediar nossa compreensão e produzirmos o conceito de prática pedagógica e de prática pedagógica da Educação Infantil.

Na pesquisa desenvolvida por Teixeira (2014) o objeto de estudo é a coordenação pedagógica, o objetivo foi compreender as significações produzidas pelo coordenador pedagógico acerca do trabalho que desenvolve na escola, identificando seu potencial formativo. A autora caracteriza prática educativa como trabalho coletivo. A coordenação pedagógica é prática educativa atrelada ao Projeto Político e Pedagógico da escola. A prática

educativa investigada foi à desenvolvida pela coordenadora pedagógica, que se constitui em prática docente.

Marques (2014), em sua tese de doutorado objetivou investigar as mediações que constituem professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem-sucedidas. Seus resultados revelaram tendências sobre o processo de desenvolvimento da prática educativa, ao afirmar que prática educativa bem-sucedida passa pela produção e expansão do sentido de estudar, processo que acontece nas vivências afetivas alegres que convergem para o aumento da potência de ser aluno.

A prática educativa é ação desenvolvida por todo ser humano no processo de formação e apropriação da cultura produzida historicamente pela humanidade (MARQUES, 2014; TEIXEIRA, 2014). Na escola, essa prática, quando desenvolvida por mediação das vivências afetivas alegres, o professor e a professora aumentam sua potência de agir e, conseqüentemente, a potência de agir do educando, gerando as práticas bem-sucedidas, ou seja, em aprendizados para a vida (MARQUES, 2014).

A pesquisa de Bandeira (2014) trata da prática docente de professores iniciantes com o objetivo de investigar a relação entre as necessidades formativas destes professores e o desenvolvimento de práxis. A práxis definida como unidade teoria prática que produz transformações das circunstâncias e das pessoas. Práxis como fundamento do conhecimento, critério de verdade e de toda a vida social essencialmente prática.

Prática educativa para Bandeira (2014, p. 177): “é ação social intencional, parte integrante da vida e do crescimento da sociedade”. Para a autora, essa prática tem como característica sua multidimensionalidade, sendo a prática pedagógica e a prática docente modalidades da prática educativa.

A realidade que investigamos é a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar. Essa prática é uma modalidade da prática educativa. As professoras têm como função desenvolver ações planejadas com o objetivo de desenvolvimento integral da criança, com fins pedagógicos. O universal da prática pedagógica da Educação Infantil se materializa no adulto que planeja situações de aprendizagem e desenvolvimento, que estabelece relações com crianças, que é um profissional da educação, que cumpre tarefas, que segue um currículo e pelas atividades que desenvolve na escola.

Para conceituar prática pedagógica é necessário explicitar de qual prática estamos tratando. É da prática planejada por um adulto, um par mais desenvolvido, para mediar à educação do ser humano. Quando tratamos da criança e do processo de humanização, ela depende do par mais desenvolvido para se humanizar, por meio da socialização e expresso na

singularização. O desenvolvimento infantil é objeto de estudo da Psicologia Histórico-Cultural que explica o processo de desenvolvimento do psiquismo, cujo fundamento é a cultura, é o social, como a criança se apropria e objetiva a cultura humana.

Assim, conceituamos prática pedagógica como a atividade que planeja e realiza ações de ensino e aprendizagem para mediar o processo educacional na escola. E, prática pedagógica da Educação Infantil é atividade que planeja e realiza ações de ensino e aprendizagem para mediar o processo de apropriação e objetivação da cultura humana, visando o desenvolvimento integral da criança.

A prática pedagógica é materializada na Educação Infantil com intencionalidade de humanizar, por meio da socialização que se expressa na singularização da criança, e necessita que na relação adulto/criança seja considerada a atividade de brincar por se constituir em fonte de desenvolvimento infantil.

Mas, cada professor, cada professora irá singularizá-la, ou seja, irá organizar ações pedagógicas que se constituirão em prática pedagógica da Educação Infantil. Nesse contexto, um aspecto que a singulariza é considerar o estágio de desenvolvimento infantil em que se encontra a criança nesta etapa de ensino, a função da atividade de brincar, o processo de constituição das funções psíquicas superiores. Esta prática ocorre considerando como cada professora significa o brincar no desenvolvimento da criança, e este processo de desenvolvimento é mediado pelo adulto na escola, para mais desenvolvido. É, assim, que nos apoiamos nas ideias de Franco (2012) ao considerar que a prática pedagógica é constituída por um conjunto complexo e multifatorial.

Ao considerarmos a constituição da prática pedagógica ser um conjunto complexo de muitos fatores, estamos compreendendo a sua constituição como totalidade, formada por um conjunto de diferentes dimensões da prática educacional, em relação aos projetos educacionais, à formação de professores, às propostas pedagógicas e às decisões e pensamento de cada professor e professora. As práticas pedagógicas materializam a educação de dada sociedade em seus aspectos históricos e sociais, explicitam intencionalidades e podem estar atreladas a fins pedagógicos que legitimam educação limitada, excludente ou educação que luta pela formação humana, na sua dimensão de produção do gênero humano, de desenvolvimento integral.

Corroborando as relações entre prática docente e prática pedagógica, Bandeira e Ibiapina (2014, p. 113) esclarecem:

Prática docente remete à ação do professor e ao contexto escolar, mas isso não é suficiente e necessário para qualificá-la de pedagógica. É pedagógica quando a intencionalidade é ação planejada e concretamente realizada com estado ativo de consciência, tanto no ato idealizado quanto na sua operacionalização.

As particularidades da prática pedagógica da Educação Infantil estão no próprio processo sócio-histórico de constituição do ser professor/professora da Educação Infantil, que estabelece a formação no curso de Pedagogia, o currículo a ser seguido e as metas a serem alcançadas. Estar expresso nos eixos estruturantes do currículo e norteadores do trabalho com crianças de 0 a 6 anos de idade, a interação e o brincar (BRASIL, 2010). O que iguala a prática pedagógica da professora da Educação Infantil e o que a diferencia de outras práticas pedagógicas constitui esse particular que expressa o geral e o singular.

O particular é a categoria mediadora, é ela que nos possibilita ultrapassar uma compreensão linear do geral ao singular, do que seja ser professor no Brasil incidindo sobre ser professor em Teresina/PI, reverberando na constituição da prática pedagógica desenvolvidas pelas professoras das escolas públicas de Educação Infantil, deste município, que contém o universal e o singular das práticas desenvolvidas em outros lugares do país.

Na investigação sobre a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil mediada pelo brincar, considerar o particular possibilita à pesquisadora captar novas compreensões, reveladas na pesquisa, sobre a determinação destas significações na prática das professoras. Na análise do fenômeno, o particular se constitui nas mediações reveladas na pesquisa que evidenciaram as tendências do desenvolvimento da prática pedagógica, tendo o brincar como constituidor desta prática. Em nosso objeto de estudo, na relação universal, particular e singular, consideramos que o particular é a atividade de brincar.

Reiteramos que a Educação Infantil é etapa de ensino que têm no estágio de desenvolvimento das crianças que frequentam esta etapa, nas formas historicamente constituídas de ensino para crianças de zero a seis anos de idade, e na sua atividade guia que é o brincar, aspectos a serem considerados no estudo do objeto. Com os conceitos apresentamos nesta subseção, discutimos na subseção seguinte as relações entre esta pesquisa e outras desenvolvidas em âmbito nacional que tratam da Educação Infantil, do brincar e do desenvolvimento da criança.

2.2 Aproximações com as pesquisas sobre Educação Infantil no Brasil

Nesta subseção apresentamos o movimento de realização da revisão de literatura para explicitar a base material do objeto de estudo. O primeiro momento da revisão de literatura foi

a interação com a produção acadêmica para identificação de dados bibliográficos com objetivo de mapear a produção sobre prática pedagógica da Educação Infantil e sobre atividade de brincar no período entre 2013 a 2018 nos bancos de dados da ANPED, do PPGEd, da CAPES e da BDTD. O passo seguinte foi inventariar a produção para evidenciar as tendências, as ênfases, as escolhas teóricas, aproximando e diferenciando os trabalhos entre si e com esta pesquisa.

Para delineamento do levantamento bibliográfico sobre os trabalhos publicados, iremos explicitar os aspectos gerais das pesquisas sobre a Educação Infantil e, de forma mais específica, os resultados destas pesquisas que estabelecem relação com o objeto, para mediar nossa compreensão sobre a prática pedagógica e as significações do brincar na escola. Os trabalhos analisados nos quatro bancos de dados pesquisados, totalizam 191 trabalhos analisados, sendo 88 artigos da ANPED, 15 trabalhos do PPGEd/UFPI, 32 trabalhos da BDTD e 56 trabalhos do portal da CAPES⁶.

Na pesquisa realizada no GT 07 da ANPED sobre Educação de crianças de 0 a 6 anos, as reuniões 33^a, 34^a, 35^a, 36^a e 37^a, aconteceram entre os anos de 2010 e 2015, foram identificados 88 artigos apresentados nessas reuniões e voltados para pesquisas com crianças e adultos/professores/gestores, tendo como universal a temática da Educação Infantil. Desses trabalhos mapeados abordamos os que tratam sobre as relações entre o brincar e o desenvolvimento infantil. O objetivo de analisar trabalhos do GT 07 foi para estabelecer relação entre as discussões acerca da educação da criança em âmbito nacional e a que desenvolvemos em âmbito local.

Dos artigos apresentados há uma predominância de trabalhos das regiões sul e sudeste, em um total de 67 trabalhos são dessas regiões. Das temáticas com relação mais próxima com nosso objeto de estudo, foram identificados apenas seis artigos, que estudam o brincar e as brincadeiras, mas sob o olhar das crianças. Sendo característica dos trabalhos deste GT, nos últimos cinco anos, pesquisas com crianças, fundamentadas na Sociologia da Infância. Mas identificamos trabalhos com a base teórica desta tese, porém não foram identificados trabalhos relacionados à prática pedagógica. Mas, trabalhos sobre gestão, políticas públicas, coordenação pedagógica, saberes docentes e práticas educativas. Desta forma, selecionamos três artigos que apresentamos a seguir.

⁶ Os trabalhos analisados nos bancos de dados do PPGEd, da BDTD e da CAPES foram de dissertações e teses.

Dos trabalhos apresentados no GT das cinco reuniões nacionais da ANPEd que estudam o brincar, o que mais se aproxima do estudo que estamos desenvolvendo é o de Teixeira (2013) que estuda as possibilidades de desenvolvimento da criança nas situações de brincadeiras, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural. Para a autora, no brincar a criança produz cultura e subjetividade, pela internalização de significados presentes nas interações, ou seja, no brincar a criança internaliza a cultura. Aproximamo-nos porque, também, consideramos o brincar como fonte de desenvolvimento infantil. Porém, nossa pesquisa de doutorado difere da pesquisa de Teixeira (2013) ao demarcamos as significações do brincar sob o olhar do adulto, da professora da Educação Infantil.

A tese em foco trata de investigação dos processos constitutivos da prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar. Partimos dessa aparência, dos aspectos constitutivos da prática pedagógica em sua forma de manifestação para conhecer o conjunto dos processos que a formam.

Outra pesquisa que ressaltamos é de Bragagnolo (2013, et al.) que apresenta discussão sobre o brincar na escola de Educação Infantil, o objetivo da pesquisa foi compreender as possíveis relações entre o brincar e o planejamento de tempos e materiais no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Assim, as autoras realizam observações-participantes com um grupo de crianças de quatro e cinco anos de idade.

No trabalho realizado por Bragagnolo (2013, et al.), são ressaltados aspectos fundantes da pesquisa que desenvolvemos, primeiro aspecto refere-se à necessidade das brincadeiras serem observadas, analisadas e valorizadas pelo adulto, para tanto é indispensável que se rompa com a idealização da atividade de brincar como algo naturalista e tradicional. Segundo aspecto, o brincar é um dos meios da criança agir no mundo, é parte integrante da vida social. E, por terceiro é necessário relacionar o brincar das crianças com a prática pedagógica.

Na pesquisa desenvolvida, os resultados encontrados validam a função da professora com relação ao brincar, ela é responsável pelo surgimento, diversificação e ampliação das brincadeiras. Isso acontecia nas observações que as pesquisadoras realizaram, por meio da organização do espaço, da função que exerciam no momento da atividade de brincar. Os aspectos relacionados nesta pesquisa convergem com o desta tese pelos argumentos apresentados em relação ao brincar na escola, e o distanciamento está contido no fato de terem sido os participantes da pesquisa as crianças e não professoras, além do próprio objeto de estudo que se diferenciam.

Neves (2009) apresenta como particular do seu estudo a relação entre o brincar, a leitura e escrita na escola. A intenção da autora foi enfatizar a função da atividade de brincar e

da linguagem no processo de desenvolvimento da criança. A abordagem utilizada pela autora é da Sociologia da infância, a escolha por abordar a discussão feita por Neves (2009) está pautada no objeto ser o brincar e, também, para evidenciar o ensino das habilidades de leitura e de escrita na Educação Infantil, aspecto que gera divergências entre pesquisadores e professores.

A análise realizada na pesquisa de Neves (2009), envolveu crianças de 5 anos de idade e também crianças de 6 anos de idade que se encontram matriculadas no Ensino Fundamental. As práticas observadas nas turmas de cinco anos, foram de organização dos tempos com priorização de brincadeiras e rodas de conversa. Neste processo, as práticas realizadas envolviam letramento, numeração e outras ciências, mas de forma menos frequente, pois a maior parte da rotina era de brincadeiras.

Diante dos dados produzidos, a autora, considera necessário ampliar a discussão sobre a predominância da atividade de brincar na Educação Infantil, porém, considerando seus objetivos. Porque os dados produzidos evidenciam que nas atividades organizadas pelas professoras para as crianças lerem e ouvirem a leitura de histórias, foi realizada de uma forma que as crianças estavam brincando. Nossa pesquisa se aproxima da pesquisa de Neves (2009), por ser o brincar mediação no desenvolvimento da criança, e se distancia por ter como objetivo analisar situações de leitura e escrita, isso não é nosso objeto.

Outra base de dados utilizada foi do PPGEd/UFPI, nela foram identificados 15 trabalhos que têm seus objetos direcionados à Educação Infantil, sendo três teses de doutorado e 12 dissertações de mestrado. Dos 15 trabalhos selecionados foram analisados todos os resumos para demarcação do objeto de estudo, da base teórica e dos resultados da pesquisa. Destes trabalhos analisados, em apenas três trabalhos explicita a base teórica, de Fernandes (2017), Coêlho (2012) e Carvalho, Lilia (2012), que demarcam o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural como teorias que fundamentam e orientam as análises dos dados, a mesma base teórica desta tese. As outras 12 pesquisas apenas definem teóricos que pesquisam Educação Infantil, infância, desenvolvimento da criança e brincar, mas sem explicitar uma teoria que fundamenta.

Para os trabalhos que têm relação com a prática pedagógica e com o brincar foram analisadas as seções referentes à discussão dos dados produzidos na pesquisa. Neste recorte foram identificados apenas quatro trabalhos que abordam a prática pedagógica e dois o brincar, considerando esses conceitos como categoria de estudo, como é o caso desta pesquisa de doutorado.

As pesquisas de Coêlho (2012), Carvalho, Lilia (2012) e Fernandes (2017) tem como base teórica, Psicologia Sócio-Histórica e Materialismo Histórico Dialético. A pesquisa de Coêlho (2012) se aproxima do nosso objeto de estudo, é uma dissertação que busca conhecer os sentidos atribuídos ao brincar pelas professoras de Educação Infantil. E em seus resultados esses sentidos são de um brincar como instrumento da prática para o desenvolvimento da criança e uma aproximação entre ensinar e brincar evidenciada em algumas situações de sala de aula analisadas.

A pesquisa de Coêlho (2012) se constitui em demarcação de possibilidades para o desenvolvimento de nossa pesquisa em nível de doutorado, porque sinaliza ser possível desenvolver uma prática pedagógica mediada pelas significações do brincar, e que estas significações quando se relacionam ao brincar como de fonte de desenvolvimento da criança, são produzidas em situações sociais de desenvolvimento.

O que se constitui em distanciamento da pesquisa de Coêlho (2012) com a desta tese é buscarmos investigar a prática pedagógica mediada pela atividade de brincar, considerando esta como fonte de desenvolvimento da criança, buscando evidenciar os aspectos constitutivos desta prática quando mediada por estas significações. Portanto, no banco de dados do PPGEd, ainda, não há pesquisa em nível de doutorado que estude a prática pedagógica mediada pelo brincar com a base teórica que demarcamos.

Por outro lado, temos a tese de Fernandes (2017) que tem a prática pedagógica como objeto de estudo, tendo os conceitos da disciplina de Psicologia da Educação como particular. Esta pesquisa é fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico Dialético. Seu objetivo foi investigar o processo de apropriação e objetivação de conceitos da Psicologia da Educação que medeiam a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil. As aproximações com este trabalho são: o objeto ser a prática pedagógica, ter sido realizada com professoras da Educação Infantil, e a base teórica.

Um indicativo evidenciado na pesquisa de Fernandes (2017) e que corrobora esta tese é a necessidade de a professora ter conhecimentos da psicologia para o desenvolvimento de sua prática, evidenciados na tese. Como, também, das professoras não terem expressado esses conceitos, embora estivessem presentes, é como se ainda necessitassem passar por tomada de consciência. Isso foi revelado nos resultados da pesquisa, o que justifica a necessidade desta pesquisa, ancorada na Psicologia, porém especificada em um de seus conceitos, o de desenvolvimento, conceito este que buscamos conhecer, tendo como conteúdo a atividade de brincar, atividade mediadora do desenvolvimento infantil. A tomada de consciência teve possibilidade de acontecer por meio da pesquisa formação.

Dos 12 trabalhos que não explicitam a base teórica, mas que abordam o brincar e a prática pedagógica, os autores apenas citam teóricos que fundamentam a pesquisa. Um deles é a pesquisa de Castro (2012), os resultados desta pesquisa sinalizam para a necessidade da formação continuada para “aprimorar” a prática, mas sem demarcar especificidades desta prática, quando se trata do trabalho com crianças de zero a seis anos de idade⁷.

Concordamos com Castro (2012) sobre a necessidade de formação para o desenvolvimento da prática, porque nosso estudo foi desenvolvido por meio da pesquisa formação, mas nos distanciamos porque não objetivamos analisar como se constitui a formação de professores da Educação Infantil e porque realizamos pesquisa firmada nas bases teóricas do Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural.

O estudo de Gonçalves (2016), a discussão é sobre os saberes docentes, e a especificidade sobre a prática pedagógica abordada se refere ao cuidar e educar, mas não é eixo temático de discussão dos dados. A pesquisa objetivou conhecer os saberes mobilizados pelos professores no desenvolvimento da prática pedagógica e os resultados evidenciaram que os saberes mobilizados e construídos pelos professores se consolidam principalmente no ato de planejar e executar as atividades com as crianças. Não trabalhamos a perspectivas de saberes, mas de desenvolvimento profissional por meio dos conhecimentos produzidos da reflexão crítica sobre a prática.

Na pesquisa de Santana (2013), que estuda a prática pedagógica a partir de registros escritos, o autor busca caracterizá-la e saber se os registros se constituem em ferramenta de reflexão sobre a prática, e os resultados evidenciam essa relação entre registro escrito e reflexão. Esta pesquisa se distancia da nossa porque os resultados que buscamos evidenciar os aspectos constitutivos da prática pedagógica mediada pelo brincar com o desenvolvimento integral da criança.

As pesquisas identificadas no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD tiveram como critérios de busca os descritores: formação de professores, Educação Infantil e Brincar. O banco de dados da BDTD é uma fonte de busca que se aproxima melhor das nossas necessidades na investigação de dado objeto pelos seus filtros que possibilitam ir do universal ao singular. Nas duas buscas realizadas inserimos Educação Infantil como descritor. O objetivo foi mapear trabalhos nesta área que tratassem de

⁷ Embora a reformulação da LDB nº 9.394/96 defina a faixa etária da Educação Infantil crianças de 0 a 5 anos de idade, iremos explicitar de 0 a 6 anos porque a criança ingressa no Ensino Fundamental apenas quando completa os 6 anos de idade.

prática pedagógica e do brincar. O critério prática pedagógica não foi inserido na busca porque iria incluir trabalhos de todas as etapas de ensino da Educação Básica, como, também, do Ensino Superior que tratavam de prática pedagógica. E, ao inserir descritor Educação Infantil os trabalhos mapeados revelaram pesquisas sobre os que pesquisadores consideram fundantes no estudo desta área.

Nesta busca foram identificados 1.159 trabalhos, sendo 758 dissertações e 401 teses, então afunilamos a pesquisa pelo assunto Educação Infantil e ficaram 32 trabalhos. Destes, fizemos a leitura e análise dos resumos para identificar trabalhos com proximidade com o nosso objeto, assim como com a base teórica, critérios principais na revisão realizada.

Em uma primeira análise, fizemos classificação dos 32 trabalhos em relação aos que discutiam o ensino, a formação ou o ensino relacionando com a formação. Isso porque na metodologia de pesquisa fizemos uso da pesquisa formação, e esta análise evidenciou como estão sendo desenvolvidas pesquisas que se utilizam destas duas atividades, pesquisa e formação. Dos 32 trabalhos, 13 discutiam especificamente o ensino, 12 discutiam somente a formação de professores e apenas quatro faziam explicitamente a relação ensino/formação, dois dos trabalhos faziam um estado da arte e um trabalho discutia a formação da criança nas brinquedotecas. O que implica em uma incidência pequena de trabalhos utilizando a pesquisa formação.

Após esta análise, chegamos a nove teses que se fundamentam na Psicologia Histórico-Cultural, destas nove consideramos pelo conteúdo e pelas relações com o objeto de estudo a forma de apresentação nesta subseção. Das nove teses, seis são apresentadas nesta subseção e as outras três teses são apresentadas na subseção seguinte. No estudo destas teses, fizemos além da análise dos resumos, a análise da introdução e de elementos da base teórica para selecionar as que criavam condições de aprofundamento sobre a prática pedagógica na Educação Infantil mediada pelo brincar.

Destes trabalhos que analisamos, destacamos a tese de Singulani (2016), que estudou a situação social de desenvolvimento. A hipótese que a autora buscou validar foi: o desenvolvimento da criança pode ser potencializado quando se identifica a situação social de desenvolvimento, o que implica reconhecer as condições objetivas e subjetivas em que acontece a atividade e como essa atividade impacta as funções psíquicas em formação. A atividade que é mencionada trata-se do brincar, pois o objetivo geral do trabalho era identificar e analisar a situação social de desenvolvimento da criança de dois a três anos por meio das situações vivenciadas na escola da infância.

Singulani (2016), também, expressa a realidade da Educação Infantil, uma vez que as professoras que participaram do estudo expressaram nas suas práticas pedagógicas uma visão biologizante quanto ao desenvolvimento infantil. A autora defende que as professoras podem organizar situações que medeiam o máximo desenvolvimento do psiquismo, o que passa pela identificação e análise das situações sociais de desenvolvimento. E quando estudamos a prática pedagógica mediada pelo brincar, a situação social de desenvolvimento é conceito constitutivo deste estudo.

Nas pesquisas que discutiam formação, como a de Oliveira (2018), a autora ao tratar da formação contínua, ressalta que são apontados ranços referentes à prioridade que é dada aos professores que atuam na pré-escola em detrimento dos que atuam na creche. Notamos uma desvalorização da formação para quem irá atuar na Educação Infantil. No estudo de Leite (2017), a autora afirma que discutir formação para esta etapa de ensino é uma demonstração da dimensão ética, uma educação que visa à humanização. Para ela, não trabalhar a formação destes profissionais implica uma atitude antiética.

O próprio curso de Pedagogia é objeto de estudo e discussão quando se trata da Educação Infantil, por ser o curso que forma o professor e a professora desta etapa de ensino. Ribeiro (2015) identifica na formação em Pedagogia um movimento de ruptura e permanência que deixa marcas, além da precarização da ação docente, sinalizando a necessidade de se repensar a prática pedagógica. Existe uma universalidade presente nos trabalhos sobre formação na Educação Infantil, como a discussão de formação para quem trabalha com crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação. Massaro (2016) enfatiza que estas professoras têm de ser inseridos na formação, assim como a necessidade de formação para professores iniciantes, presentes em pesquisas de outras etapas de ensino.

Dos seis trabalhos mencionados, citamos a pesquisa de Giffoni Jr. (2014) que estudou a desigualdade social em relação a desigualdade educativa. O autor investigou a escola que atende crianças em condição social de pobreza, no estudo ficou evidenciado a relevância em ações de ensino e aprendizagem, que as crianças trazem do seu cotidiano, articulado ao conhecimento escolar para a formação de conceitos cotidianos e científicos. A análise dos dados incluiu o estudo de situação social, aprendizagem e desenvolvimento. As subjetividades pessoal e social são abordadas como constituintes da construção de novas formações psicológicas pelos alunos como condição para o desenvolvimento humano e da personalidade. As proximidades com esta pesquisa se relacionam os conceitos discutidos como situação social, desenvolvimento e aprendizagem firmado na mesma base teórica, porém não

realizamos pesquisa com crianças e não objetivamos relacionar nossa discussão somente a crianças em situação social de pobreza.

No Portal da CAPES, o movimento de busca foi utilizando o descritor prática pedagógica, identificaram-se 5.798 trabalhos, sendo 2.514 teses. Ao filtrar os resultados com o descritor prática pedagógica de professores restaram 106 trabalhos. Em uma nova busca incluímos os descritores Educação Infantil e brincar. O tipo de recurso foi teses e, para refinar resultados, inserimos no tópico Educação Infantil. Assim, identificamos 56 trabalhos. Mesmo utilizando o recurso tese, os trabalhos selecionados na busca envolviam dissertações e teses.

Nesses 56 trabalhos, a atividade de brincar é conteúdo abordado, como elemento principal ou apenas integrante da pesquisa, neste momento fazemos referência à seis desses trabalhos, no qual temos as teses que são fundamentadas em diversos autores, sem uma definição de base teórica. Mas, existem produções fundamentadas na Sociologia da infância, como o de Rivero (2015) em que conhecer as brincadeiras das crianças é condição de rompimento com interpretações generalizantes, bem como trabalhos que relacionam o brincar na contemporaneidade, enfatizando a cultura digital (FERREIRA, 2014). Este último trabalho evidencia que a cultura digital determina o brincar, mas não o limita e que isso pode ocorrer pela intervenção do adulto.

O brincar é objeto de estudo quando os sujeitos são crianças com deficiência física (LOPES, 2012), crianças surdas (CÔRTEZ, 2012). Quando se faz um comparativo de crianças quilombolas (do campo) e crianças da cidade, também é o brincar que se constitui em conteúdo de análise para identificar aprendizagens (RIVERO, 2015). A autora, em um Estado da Arte sobre o brincar em dissertações e teses, entre os anos de 2007 e 2012, aponta como resultado que a atividade de brincar é componente da cultura e um meio de transgressão de regras.

O trabalho de Silva (2017), ao buscar analisar interações conflitivas para formação do caráter da criança, identifica uma escassez de desenvolvimento de atividade-guia, esta atividade é o brincar. A autora realizou estudo de caso e se fundamentou em Vigotski com sua discussão sobre a crise dos três anos, na qual o brincar é uma necessidade para a criança. Nesta pesquisa de doutorado temos o brincar como conceito de investigação, e o resultado apontado por Silva (2017) se constitui em indicativo da relevância da prática pedagógica das professoras da Educação Infantil ser mediada pela atividade de brincar para criar condições de desenvolvimento infantil. Na subseção seguinte apresentamos três teses que apresentam conceitos fundamentais na discussão do objeto de estudo desta tese, e mediaram o processo de

ampliação dos conhecimentos de conceitos essenciais na explicação sobre desenvolvimento infantil.

2.3 Pesquisar e produzir conhecimento fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural

Da busca e das análises realizadas, no banco de dados apresentado, chegamos a três teses de doutorado do banco de dados apresentados da BDTD, que abordam conceitos produzidos pela Psicologia Histórico-Cultural e que se constituíram em fontes de estudos para aprofundamento teórico sobre situação social de desenvolvimento, Zona de Desenvolvimento Iminente – ZDI, desenvolvimento infantil e atividade de brincar. Os trabalhos analisados são uma materialidade do objeto de tese por evidenciar a necessidade de quem trabalha com crianças da Educação Infantil, conhecer o desenvolvimento da prática pedagógica mediada pelo brincar.

A pesquisa realizada por Gobbo (2018) foi uma pesquisa intervenção e aconteceu durante dois anos. A autora teve como objeto de estudo a imaginação infantil mediada pelos gêneros discursivos. As crianças participavam de atividades onde ouviam histórias e depois desenhavam e brincavam. A teoria que fundamentou esta pesquisa foi a Histórico-Cultural.

Os gêneros discursivos foram: história de acumulação e de repetição, história em quadrinho, fábula, crônica, mito, lenda, conto de fadas e de maravilhoso. Participaram da pesquisa 25 crianças entre quatro e cinco anos. Na análise dos dados produzidos foram utilizados os seguintes indicadores: formação de conceitos, transgressão e reelaboração, emancipação das palavras em relação ao objeto, combinação com outros signos, modificação do significado do objeto, separação do campo conceitual, objetivação de construções linguísticas inusitadas e alargamento dos horizontes cognitivos.

As atividades desenvolvidas evidenciaram que houve um desenvolvimento da consciência infantil porque as crianças ampliaram as imagens subjetivas que se converteram em linguagem e pensamento, alterando temas e conteúdos das brincadeiras e de papéis sociais no jogo protagonizado. Para nossa pesquisa, os indicativos foram de uma prática pedagógica que estabelecia relação com a atividade de brincar da criança. A imaginação é atividade criadora, atividade que se realiza no brincar, no desenhar.

A autora, quando se refere a situação social de desenvolvimento, explica que a relação da criança com a realidade muda a cada estágio da sua vida, nessa mudança uma nova situação social de desenvolvimento está atrelada a atividade principal. Esta atividade principal é que orienta e dirige as ações do ser humano no mundo. A “cada período etário, do qual a

criança participa, existe uma nova formação psíquica organizada de acordo com a situação social de desenvolvimento” (GOBBO, 2018, p. 108). Ao analisar os dados da pesquisa, Gobbo, explica que a criança quando brinca não está fugindo da realidade, essa fuga significa a sua inserção no mundo adulto pela brincadeira.

Os gêneros discursivos utilizados como mediação para o desenvolvimento infantil possibilitam às crianças experiências que ampliaram o conhecimento de mundo, tendo como resultado a internalização de palavras e objetivação nas ações de brincadeiras e de desenho retratando temas referentes à vida social. Com relação ao desenvolvimento infantil, a discussão que Gobbo (2018) aborda é referente ao desenvolvimento da imaginação infantil explicitado como sistema psíquico superior. E, de forma enfática ressalta ser necessário eliminar da Educação Infantil práticas próprias do Ensino Fundamental, como atividades para alfabetizar as crianças por meio de exercícios repetitivos e mecânicos que ocupam boa parte do tempo da criança na escola.

Quando trata do desenvolvimento, Gobbo (2018, p. 79) prioriza a discussão do desenvolvimento da imaginação por ser conteúdo do objeto de estudo da tese. Mas, explica que:

O desenvolvimento do psiquismo está intimamente relacionado com a cultura historicamente sistematizada pelas relações entre os homens, e, nesse desenvolvimento, a imaginação possui uma trajetória, partindo do elemento biológico em direção ao social, de modo que o natural se humaniza.

As argumentações constitutivas do relatório de tese de Gobbo (2018), foram fundamentais para validar as relações estabelecidas em nosso estudo ao tratamos do brincar, do desenvolvimento infantil e da situação social de desenvolvimento. Os distanciamentos são evidenciados ao especificar o desenvolvimento da criança referentes a imaginação e ao trabalhar com gêneros discursivos. O desenvolvimento que tratamos não se relaciona a uma função em específico, mais ao desenvolvimento integral da criança.

A segunda pesquisa abordada é de Lazaretti (2013), que também aborda aspectos fundamentais na consideração do objeto desta tese. Na pesquisa que realizou foram analisados 11 trabalhos entre dissertações e teses para mapear a organização do ensino da Educação Infantil, entre os anos de 1998 e 2010. Sua pesquisa se orientou pelo ensino desenvolvimental fundamentado na Teoria Histórico-Cultural. Os trabalhos analisados revelaram uma ausência de ensino intencional e sistematizado que direcione as práticas pedagógicas.

O resultado desta ausência é a manifestação de práticas distintas para crianças de creche e outra prática para crianças da pré-escola, e que para a autora desta tese, não traz os atributos para se constituir em prática pedagógica. Lazaretti (2013) enfatiza que existe uma

ruptura na prática pedagógica de zero a seis anos: de um lado, as crianças de até três anos, participam de atividades em que prevalece o cuidado, com conteúdos voltados para formação de hábitos e desenvolvimento de habilidades restritas ao cotidiano. Uma educação assistencialista com objetivos de cuidar, alimentar e manter a higiene e o sono adequados.

Do outro lado, nas turmas de crianças de quatro a seis anos ocorrem atividades isoladas com conteúdos desconexos e fragmentados cujo objetivo é treinar e preparar para a alfabetização, com exercícios prontos e instrucionais. O bom ensino para crianças nesta faixa etária é o que garante a aprendizagem de letras e números, desenvolvendo a habilidade de leitura. Ou seja, o que fica revelado na pesquisa desta autora é a existência de uma educação para cuidar e outra para educar. Elementos indissociáveis da prática pedagógica são isolados e as práticas se tornam limitadas no que se refere à criação de condições de desenvolvimento integral da criança.

No trabalho que realizou sobre a organização do ensino, Lazaretti (2013, p. 158) explica que por meio do brincar a criança aprende e se desenvolve.

Ao brincar, a criança interage, conhece e passa a compreender as relações criança-mundo: interpretar as relações entre os homens, por meio da brincadeira, possibilita à criança observar e aprender as regras e funções sociais pelas quais os adultos estabelecem suas relações.

E quando trata sobre situação social de desenvolvimento, a explicação é dada como a que regula todo o modo de vida da criança. E esclarece que essa relação muda em cada novo estágio. Essa forma de relação com o mundo é totalmente peculiar, específica e irrepetível. Para Lazaretti (2013, p. 46) “pela situação social de desenvolvimento que determina a atividade principal, ocorrem na criança as principais **novas formações** da estrutura da personalidade e das funções psíquicas”. A situação social de desenvolvimento é que determina o conteúdo concreto da atividade principal.

O desenvolvimento é tratado por Lazaretti (2013) como processo de transformação, que ocorre pela mediação do outro, nesse processo, a criança altera sua condição de ser biológico num ser cultural. Ao explicar sobre desenvolvimento, a autora cita Davidov para ressaltar que este teórico relaciona apropriação e desenvolvimento como processos interdependentes porque se correlacionam com a forma e conteúdo do processo único do desenvolvimento psíquico humano.

O estudo de Lazaretti (2013) se constituiu em fonte de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, porém, se distancia do nosso estudo por tratar da organização do

ensino de forma mais geral, enquanto trabalhamos a organização do ensino realizada pelo professor ou professora, por meio da prática pedagógica.

Deste banco de dados, fizemos também a análise da tese de Silva (2013), trabalho classificado como Estado da Arte, abrangendo os anos de 2000 a 2009, baseado na análise das apropriações de trabalhos da Educação Infantil fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural, possibilitando um conhecimento sobre os trabalhos realizados há 19 anos atrás, e com a base teórica que utilizamos nesta tese.

A pesquisa de Silva (2013) sobre o estudo realizado acerca da apropriação da Psicologia Histórico-Cultural na Educação Infantil teve como objetivo geral apreender e analisar como tem ocorrido a apropriação dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural pela área da educação infantil durante a primeira década do século XXI. Os resultados do movimento de identificação dos trabalhos realizados pela autora provocaram mudanças nos conceitos analisados, desta forma, foram inseridos os conceitos de zona de desenvolvimento proximal - ZDP⁸ e brincar/jogos, por se considerar que atenderiam ao objetivo da pesquisa. Ou seja, antes bastavam apenas os conceitos de infância, desenvolvimento e educação.

Silva (2013) trata da Educação Infantil expressando a fragmentação no trabalho desenvolvido nesta etapa de ensino. Uma fragmentação que a historicidade desta educação revela. Uma educação com profissionais sem formação e/ou com formação precária, rotinas extensas de trabalho, espaços limitados e limitantes, atrelada a uma proposta pedagógica pensada como preparação para o Ensino Fundamental. Para Silva (2013, p.18):

[...] função docente vista como mediadora no processo de ensino aprendizagem e a valorização do conhecimento cotidiano em detrimento ao conhecimento sistematizado presentes nos documentos oficiais do Ministério da Educação e nos Projetos Pedagógicos das instituições pesquisadas revelam uma educação infantil fragmentada que não propicia um contato mais aprofundado com toda a produção humana, limitando a formação integral do indivíduo.

A autora faz análises das teses e documentos oficiais da Educação Infantil e nestes trabalhos é explicitada a relação entre ZDP e brincar, entre o brincar e o processo ensino e aprendizagem. Como o fundamento é a Psicologia Histórico-Cultural é esclarecido que no

⁸ Neste trabalho optamos por fazer uso do termo Zona de Desenvolvimento Iminente - ZDI, por se tratar da tradução mais adequada para o que Vigotski compreendia (PRESTES, 2012). No trabalho quando aparece o termo ZDP é para evidenciar que esta forma está presente em trabalhos que se utilizam da Psicologia Sócio-Histórica como fundamento, que é o caso da pesquisa de Silva (2013).

Brasil as apropriações sobre esses conceitos foram deturpadas e que estes conceitos não podem ser relacionados a aprendizagens específicas de determinados campos de conhecimento, mas ao desenvolvimento integral da criança. É isso que se constitui em necessidade na investigação da tese sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar, de possibilidade de se constituir em situação social de desenvolvimento.

Na Educação Infantil não temos como realizar um estudo sem considerar o brincar. O que reitera que identificar mediações da prática pedagógica das professoras com a atividade de brincar é uma necessidade. A brincadeira aparece nos trabalhos de forma recorrente, de modo que a autora decidiu inserir o brincar como categoria de análise em sua pesquisa. Dos 216 trabalhos identificados, na pesquisa de Silva (2013), entre dissertações e teses, 45 tinham como temática principal o brincar/jogos. Sendo apenas 10 as temáticas sobre prática docente/pedagógica/educativa, e especificamente em teses apenas dois trabalhos. E quando afunilamos apenas para teses, dos 16 trabalhos, 12 têm o brincar como temática principal, no total de 36 teses defendidas e publicadas entre os anos de 2000 e 2009. Esses dados corroboram a necessidade de investigar a prática pedagógica da Educação Infantil.

No levantamento realizado por Silva (2013), as teses que estudam o brincar fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, na região Nordeste são identificadas apenas no Ceará e na Bahia, sendo respectivamente na Universidade Federal do Ceará/UFC, 07 trabalhos e na Universidade Federal da Bahia/UFBA, um trabalho. A predominância de trabalhos que estudam o brincar é na Universidade de São Paulo/USP e UFC, ambas com sete trabalhos. A principal obra utilizada nestes trabalhos é de Vigotski, a Formação Social da Mente (1998).

Na análise dos trabalhos, Silva (2013) se apoia nos conceitos utilizados neste trabalho e faz suas críticas. Quando a autora trata do brincar no processo de desenvolvimento infantil para fundamentar a análise dos trabalhos pesquisados, a imitação é definida como ação que cria as condições da criança realizar outras ações para aprender, esse processo ocorre na ZDP e a imitação se materializa na atividade de brincar. Mas, a criança só imita aquilo que está em condições potenciais de fazer. No desenvolvimento da prática pedagógica, a ZDP é um conceito necessário a ser apropriado pelas professoras e objetivado no ensino desenvolvimental⁹.

⁹ O ensino desenvolvimental é uma teoria davydoviana para o ensino aprendizagem dos conceitos científicos que fundamentam pesquisas na área da educação. Essa teoria foi criada tendo como base teórica a Psicologia de Vigotski, Luria e Leontiev.

Silva (2013) esclarece a partir de uma tradução de Bozhovich (2009) que a situação social de desenvolvimento é a combinação especial de processos internos de desenvolvimento e condições externas que são específicos de cada fase do desenvolvimento. É por isso que identificamos essa situação na atividade de brincar. E, atendendo ao significado de desenvolvimento para Vigotski, devemos expressar o que seja situação social de desenvolvimento para explicitar o estágio em que se encontram crianças em idade de Educação Infantil.

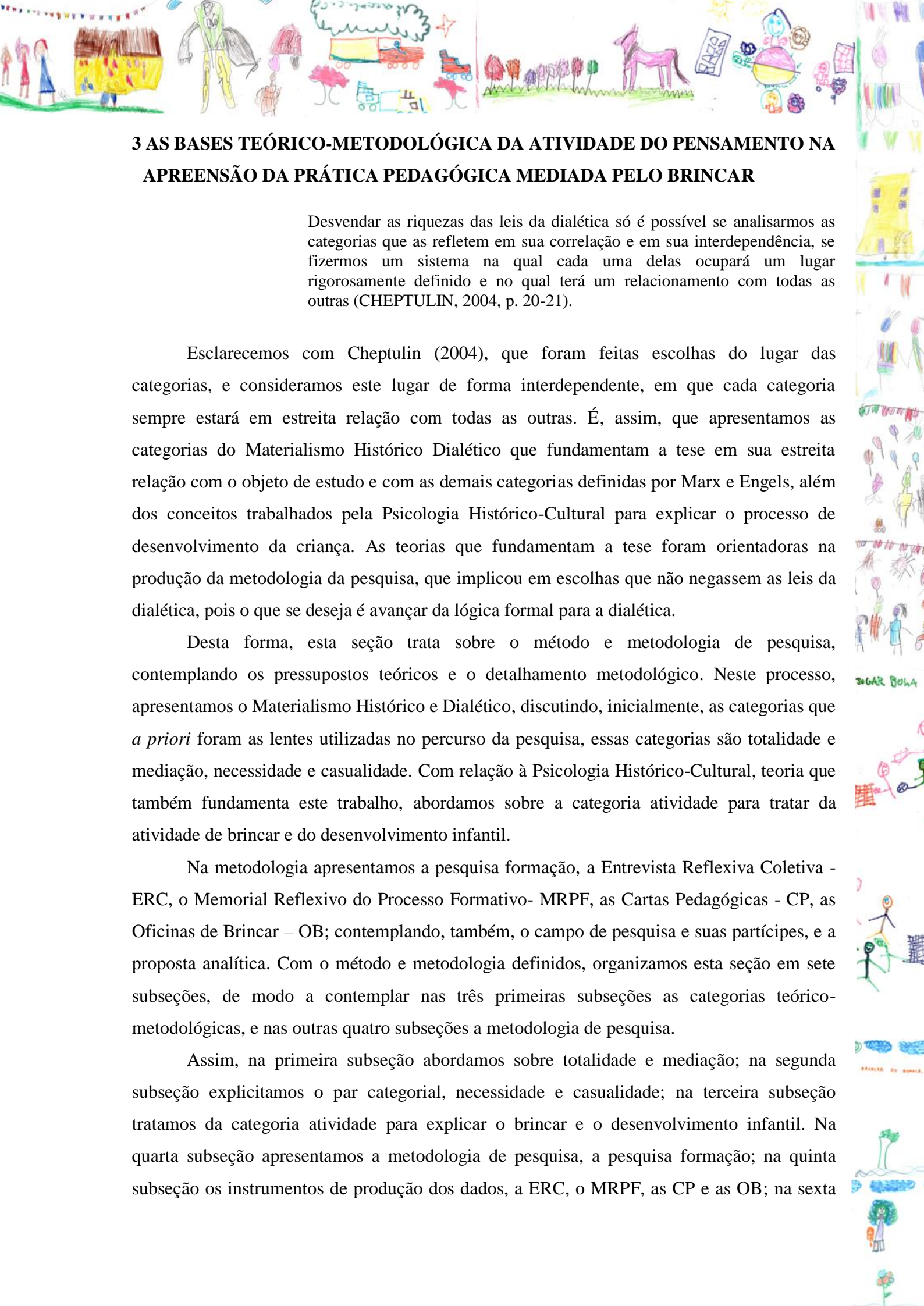
Relacionando as explicações de Silva (2013) com o presente estudo, o ponto de apoio de nossa tese é a atividade-guia, o brincar, porque nas ações realizadas novas funções são desenvolvidas, de acordo com a organização do ensino, ampliam-se as relações entre as funções psicológicas. A ZDI é uma forma de especificar as funções que ontogeneticamente estão se desenvolvendo em determinado estágio de desenvolvimento quanto ao estado atual da criança em relação ao que idealmente necessita ser desenvolvido. É desta ZDI que Silva (2013) se refere como apropriação certa do conceito desenvolvido por Vigotski. A autora faz esta relação porque no seu estudo tece críticas sobre os trabalhos que tratam a ZDI como a distancia entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha e o que consegue fazer com ajuda de um par mais desenvolvido.

Ao tratar da ZDP, Silva (2013) enfatiza a existência de duas zonas, a subjetiva e a objetiva, analisando as teses e reiterando a compreensão dos autores analisados, a autora cita a situação social de desenvolvimento como zona objetiva e a imitação como zona subjetiva. Trabalha-se com a ZDP quando se trabalha com o brincar.

As pesquisas mapeadas e os resultados evidenciados na pesquisa de Silva (2013), sinalizam para a necessidade da pesquisa do doutorado que estamos realizando, de produzir conhecimento sobre as mediações constitutivas da prática pedagógica quando se fundamenta no Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural. Essas lentes nos ajudaram a identificar na manifestação do fenômeno a presença da atividade de brincar sempre que se trata da Educação Infantil, considerando que este constitui a essência que intencionamos apreender no desenvolvimento da prática pedagógica.

Assim, buscamos as primeiras apropriações do objeto de estudo utilizando as categorias: mediação e totalidade; necessidade e casualidade; atividade e consciência; e os conceitos de prática pedagógica, brincar e desenvolvimento. São categorias e conceitos norteadores da análise e interpretação do corpus empírico em que buscamos analisar a tese: A prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar tem possibilidade de

desenvolvimento integral da criança quando as significações sobre o brincar, produzidas pelas professoras, são de atividade guia geradora de desenvolvimento e aprendizagem.



3 AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICA DA ATIVIDADE DO PENSAMENTO NA APREENSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA PELO BRINCAR

Desvendar as riquezas das leis da dialética só é possível se analisarmos as categorias que as refletem em sua correlação e em sua interdependência, se fizermos um sistema na qual cada uma delas ocupará um lugar rigorosamente definido e no qual terá um relacionamento com todas as outras (CHEPTULIN, 2004, p. 20-21).

Esclarecemos com Cheptulin (2004), que foram feitas escolhas do lugar das categorias, e consideramos este lugar de forma interdependente, em que cada categoria sempre estará em estreita relação com todas as outras. É, assim, que apresentamos as categorias do Materialismo Histórico Dialético que fundamentam a tese em sua estreita relação com o objeto de estudo e com as demais categorias definidas por Marx e Engels, além dos conceitos trabalhados pela Psicologia Histórico-Cultural para explicar o processo de desenvolvimento da criança. As teorias que fundamentam a tese foram orientadoras na produção da metodologia da pesquisa, que implicou em escolhas que não negassem as leis da dialética, pois o que se deseja é avançar da lógica formal para a dialética.

Desta forma, esta seção trata sobre o método e metodologia de pesquisa, contemplando os pressupostos teóricos e o detalhamento metodológico. Neste processo, apresentamos o Materialismo Histórico e Dialético, discutindo, inicialmente, as categorias que *a priori* foram as lentes utilizadas no percurso da pesquisa, essas categorias são totalidade e mediação, necessidade e casualidade. Com relação à Psicologia Histórico-Cultural, teoria que também fundamenta este trabalho, abordamos sobre a categoria atividade para tratar da atividade de brincar e do desenvolvimento infantil.

Na metodologia apresentamos a pesquisa formação, a Entrevista Reflexiva Coletiva - ERC, o Memorial Reflexivo do Processo Formativo- MRPF, as Cartas Pedagógicas - CP, as Oficinas de Brincar – OB; contemplando, também, o campo de pesquisa e suas partícipes, e a proposta analítica. Com o método e metodologia definidos, organizamos esta seção em sete subseções, de modo a contemplar nas três primeiras subseções as categorias teórico-metodológicas, e nas outras quatro subseções a metodologia de pesquisa.

Assim, na primeira subseção abordamos sobre totalidade e mediação; na segunda subseção explicitamos o par categorial, necessidade e casualidade; na terceira subseção tratamos da categoria atividade para explicar o brincar e o desenvolvimento infantil. Na quarta subseção apresentamos a metodologia de pesquisa, a pesquisa formação; na quinta subseção os instrumentos de produção dos dados, a ERC, o MRPF, as CP e as OB; na sexta

subseção o campo de pesquisa e suas partícipes; e na sétima subseção a proposta analítica denominada Núcleos de Significação.

Desta forma, na pesquisa analisamos tendências do desenvolvimento do objeto de estudo, desvelamos o movimento da tese pelo movimento do pensamento da pesquisadora e das professoras partícipes da pesquisa formação. Iniciamos com a discussão sobre mediação e totalidade como lentes para a pesquisadora conhecer a realidade objetiva, de forma crítica, sem negar suas contradições.

3.1 As categorias totalidade e mediação na apreensão da prática pedagógica

A primeira subseção inicia com a discussão das categorias do método, totalidade e mediação para explicitar as múltiplas determinações da prática pedagógica. A proposta de discussão destas categorias está relacionada a outras categorias do método como possibilidade e realidade, que são mencionadas nesta subseção devido à estreita relação com o que constitui as categorias totalidade e mediação, e com o problema de pesquisa (KOPNIN, 1978; MARX; ENGELS, 1999; LUKÁCS, 2012; LEFEBVRE, 1975; MÉSZAROS, 2013). Mas, o movimento que fazemos é de apresentar a nossa compreensão sobre as categorias mencionadas e relacionar com o objeto de estudo, a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar.

O caminho a seguir é superar a pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976), rumo ao concreto e chegar ao concreto pensado, fazendo uso das categorias e revelando as mediações constitutivas do objeto de estudo. A incursão é considerar o processo e não objetos estáticos; é buscar produzir explicações desse objeto, e não apenas descrevê-lo; é chegar à sua essência, nas causas internas de sua existência ser daquela forma e não de outra; é chegar às suas múltiplas determinações, síntese explicativa de sua existência.

Ao definir a base teórica da pesquisa, apoiamo-nos nas ideias de Vieira Pinto (1969) quando afirma ser necessário ao pesquisador, homem de ciência, que vive a realização da pesquisa, ter fundamentos racionais para produzir conhecimento científico. Esses fundamentos são: o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural.

Como são inúmeras as possibilidades de fazer pesquisa pela mediação dos fundamentos citados, convém especificarmos as categorias teórico-metodológicas que irão

possibilitar à pesquisadora analisar prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar¹⁰.

As múltiplas determinações da realidade investigada reverberam nas relações da prática pedagógica da Educação Infantil com a atividade de brincar. Desde os estudos de mestrado em educação, as experiências e vivências como formadora de professores, além de outras pesquisas da área (CORSINO, 2009; KRAMER, 2005; KUHLMANN JR., 2010), possibilitam-nos afirmar que ocorreram mudanças desde que o Estado iniciou a oferta de educação escolar às crianças de até seis anos de idade que se materializam na historicidade desta etapa de ensino. Assim, a prática pedagógica, também, passou por essas mudanças, implicando em alterações no conteúdo e na forma como é desenvolvida.

Decorrentes disso, as mudanças são sinalizadas em vários aspectos constitutivos da prática pedagógica, ou seja, desde as compreensões sobre o lugar/tempo do brincar no desenvolvimento infantil, aos espaços destinados às crianças na escola e à forma de organização do trabalho pedagógico, determinados pelo currículo a ser seguido.

Partindo da compreensão da realidade como processo e, como tal, em constante movimento e desenvolvimento, as relações entre o objeto de estudo, a prática pedagógica da Educação Infantil medida pelo brincar, e os aspectos a ele inerentes precisam ser estudados, investigados para que se produza conhecimento sobre o mesmo.

Na apreensão do objeto seguimos a lógica dialética, então, não podemos negar as contradições que o constitui, contradições que provocam o movimento da realidade social e histórica. As contradições expressas em uma sociedade dividida em classes e que causa uma Educação Infantil diferente para pobres e ricos, que na sua constituição histórica se materializou em educação com função assistencialista e noutra educação com função pedagógica. Assim, o nosso olhar de pesquisadora não pode negar que a Educação Infantil ofertada nas escolas públicas não é a mesma das escolas privadas. Mas, não buscamos fazer comparações, apenas evidenciar as tendências da prática pedagógica mediada pelo brincar.

Para a análise dialética, como a da tese, não existe a prática que apenas cuide ou apenas eduque, mas a que, por possibilidade abstrata de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, priorize um ou outro aspecto na realização da prática pedagógica.

¹⁰ O conceito de prática pedagógica e de prática pedagógica da Educação Infantil foram definidos na seção anterior. Prática pedagógica é a atividade que planeja e realiza ações de ensino aprendizagem para mediar o processo educacional na escola. E, prática pedagógica da Educação Infantil é atividade que planeja e realiza ações de ensino aprendizagem para mediar o processo de apropriação e objetivação da cultura humana, visando o desenvolvimento integral da criança.

Por exemplo, a prática que prioriza a dimensão cognitiva em relação às outras dimensões do desenvolvimento da criança, estará priorizando o educar e criando possibilidade abstrata para o cuidar. E, a defesa que fazemos é da prática que relaciona cuidado e educação como aspectos interdependentes na formação da criança (ARCE, 2001).

O desenvolvimento histórico da Educação Infantil e da formação de professores revela que no quadro atual, a formação inicial e contínua das professoras se orienta, dentre outros aspectos, por normatizações e diretrizes que definem o brincar como atividade capaz de criar situações sociais de desenvolvimento. Assim, as professoras podem significar sua prática pedagógica considerando as especificidades da criança de 0 a 6 anos de idade. E temos a possibilidade de nos aproximar para conhecer a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar.

Em face dessa consideração, emerge o seguinte questionamento: As significações evidenciadas nas narrativas da professora sobre a prática pedagógica revelam relações com o brincar como fonte de desenvolvimento ou apenas como elemento pedagógico para alfabetização, ou como passatempo da criança? Ao escolher a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar, como objeto de estudo, consideramos que a forma de organização do trabalho pedagógico na escola tem um conteúdo que a define. E as significações evidenciadas nas narrativas das professoras participantes da pesquisa formação evidenciam esse conteúdo.

Consideramos que o brincar na escola deve ser pensado e planejado pelos profissionais que a compõem. O que difere do brincar em casa, na rua, nos parques infantis por ser coordenado somente pela criança. Na escola, a ação possui intencionalidade, por que é pensada e planejada por profissionais e definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2010 e na Base Nacional Comum Curricular de 2018.

De acordo com Kopnin (1978, p. 44), a atividade prática é a definidora da ação do ser humano. Ela atua fundada no movimento do pensamento, esse pensamento atua com base em categorias. “É justamente pelo fato de as categorias terem conteúdo extraído da realidade objetiva que elas conduzem o pensamento pelo caminho do seu enriquecimento com novas definições, que concebem mais exata e profundamente o objeto”. É ancorada na compreensão de que as categorias são a base para a pesquisadora produzir novos conceitos científicos, que as utilizamos nesta tese. Iniciemos a discussão pela categoria mediação.

Expressando as ideias de Marx e Engels (1999), a categoria mediação está contida na explicação sobre o agir de o ser humano ser sempre mediado, gerado como primeira necessidade do homem produzir as condições de viver para fazer história. Isso ocorre porque,

na busca por satisfazer essa necessidade são criados instrumentos e signos que ao serem utilizados, geram novas necessidades, o que é considerado o primeiro fato histórico. E, conseqüentemente, materializa a mediação na constituição do ser humano.

Consideramos a mediação como categoria por partilhamos da compreensão de Marx e Engels (2002) ao explicar que as determinações da existência se exprimem em formas de ser e essas formas de ser são explicadas pela mediação das categorias. Categoria para Afanasiev (1982) constitui a própria unidade do mundo material, o nexos geral, a interação e desenvolvimento dos seus objetos e fenômenos.

A categoria mediação é definida nos estudos sobre a constituição do psiquismo humano ao se considerar que a análise que separa e/ou isola elementos desta constituição não chega às causas principais deste processo. É esta categoria que auxilia o ser humano a estabelecer os nexos, superando as dicotomias no estudo do psiquismo humano.

Nos estudos de Pontes (2010) é demarcado que foi Hegel quem fez uso da mediação para produzir as bases da nova razão dialética. E, buscando ultrapassar o idealismo subjetivo de Kant firmou-se na categoria totalidade, considerando que a defesa de Hegel era sair do imediato, e por meio da razão, conhecer a coisa em si. A razão para ele constitui o processo histórico, não é um atributo externo, mas compõe o próprio objeto.

Lukács (2012), ao tratar dos estudos de Marx e os fundamentos da dialética de Hegel, atesta que sua dialética avança ao considerar a contradição como principio ontológico último. A produção hegeliana sobre o processo de chegada ao conhecimento avança ao demarcar a concepção de história não linear. Entretanto, sua base é idealista e tem como premissa que o conhecimento é o racional, como se a consciência determinasse a matéria, quando na realidade é a matéria que determina a consciência. É necessário afirmar que sua dialética não foi produzida apenas no reino do ideal por ser conhecedor da realidade de seu tempo. Como explicita Lukács (2012), por ter apreendido as contradições do ser social.

Para Hegel, a mediação pode ser expressa como o *devir*, sendo a natureza e a sociedade frutos de mediações. A mediação é categoria ontológica e teórico-metodológica. Ontológica por ser capaz de possibilitar ao ser humano conhecer as propriedades do ser e teórico-metodológica por criar as condições do indivíduo estabelecer as relações constitutivas do fenômeno investigado, saindo da aparência e alcançando a essência. Lefebvre (1975, p. 238), ao explicar a produção do conhecimento, esclarece que “nada é isolado. Isolar um fato, um fenômeno, e depois conservá-lo pelo entendimento nesse isolamento, é privá-lo de sentido, de explicação, de conteúdo. É mobilizá-lo artificialmente, matá-lo”.

Quando partimos da compreensão de que é pelo trabalho que o ser humano se constitui e produz transformações na natureza e na sociedade, ressaltamos a mediação. É o trabalho que medeia o processo de transformação do ser humano e da natureza como resultado do que existe idealmente, na imaginação e está adequado a fins. As ideias de Lefebvre (1975) evidenciam o valor da mediação ao explicitar que não chegaremos à essência do objeto isolando fatos. É, assim, que no estudo sobre o psiquismo humano temos que considerar o objetivo e o subjetivo, constitui a realidade que implica na realização da atividade humana, esta atividade determina o desenvolvimento do objetivo e do subjetivo, da consciência.

Ao delimitar como objeto de estudo a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar, a categoria mediação cria possibilidades de a pesquisadora conhecer esse objeto como algo produzido e não como algo surgido de uma ordem natural. Isso ocorre porque estamos defendendo a tese que: “A prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar tem possibilidade de desenvolvimento integral da criança quando as significações sobre o brincar, produzidas pelas professoras, são de atividade guia geradora de aprendizagem e desenvolvimento”.

O que tem de mais desenvolvido de prática pedagógica da Educação Infantil é a que tem como mediação o brincar como fonte de desenvolvimento, é a atividade de brincar que possibilita explicar outras compreensões do brincar presentes na prática pedagógica das professoras da Educação Infantil.

O poder explicativo que o ser humano pode expressar por meio das categorias, nesse caso, da mediação, está enraizado, fundado no seu momento histórico e na rede de relações que a gestou. Ou seja, fazer uso da categoria mediação na investigação que empreendemos, significa considerar suas bases que se firmam no estudo do psiquismo humano por meio da atividade das partícipes da pesquisa formação, considerando que sua condição de existência está na relação das professoras partícipes com o objeto de estudo, e destes com suas condições sociais e históricas.

A ação do ser humano como ação mediada, gera o processo de desenvolvimento das funções psicológica superiores. É na relação sujeito-objeto, mediada por signos e instrumentos, que são constituídos significados e sentidos, que incide nas ações do ser humano, porque toda atividade é significada.

As mediações são expressões históricas das relações que o homem edificou com a natureza e, conseqüentemente, das relações sociais daí decorrentes, nas várias formações socio-humanas que a história registrou. A mediação, no estudo da prática pedagógica da

Educação Infantil, cria condições objetivas e subjetivas para a pesquisadora efetivar sucessivas aproximações com a constituição desta prática.

A mediação compreendida como categoria que possibilita ao ser humano a apreensão do real está alicerçada na busca das relações entre os elementos constitutivos do objeto de estudo. Isso porque, a mediação possibilita ao ser humano apreender o movimento do objeto. E, a relação entre totalidade e mediação reside em que a primeira possibilita ao indivíduo criar as condições do pensamento buscar as relações que se operam no interior de cada complexo, um desses complexos é expresso aqui como sendo as professoras que fizeram parte da pesquisa formação.

É a mediação que torna possível ao ser humano estabelecer relação entre o universal e o singular. O particular na relação universal/singular se constitui na articulação entre o que se repete e o que não se repete em dado fenômeno. A imediaticidade, as coisas rotineiras, casuais estabelecem relação e se constituem a partir dos processos sociais, sendo na universalidade que se firmam as leis da natureza. Ser professora em Teresina/PI expressa mediações relacionadas à forma de ingresso, a formação realizada, ao currículo singularizado na prática pedagógica. E, o processo de produção de determinada prática será mediado por um conjunto de condições necessárias ao exercício da docência, porém, a forma que cada professora vai se constituindo revelam passagens, conversões na constituição da prática pedagógica.

A mediação é estruturante para se chegar ao particular, estruturante por ser capaz de auxiliar o indivíduo na explicação da constituição humana. O particular representa a relação entre a prática pedagógica de determinada professora e a prática das outras professoras da educação infantil do município de Teresina/PI.

Para Pontes (2010), a mediação é explicitada quando compreendemos a particularidade como espaço onde a legalidade universal se singulariza e a imediaticidade do singular se universaliza. A mediação possibilita ao ser humano o processo de reflexão sobre a concretude do processo de vida, das relações que estes seres humanos estabelecem com a natureza e com o outro, em sua constituição social e histórica.

A relação que o homem estabelece com o mundo, isto é, com os outros homens, com a cultura e consigo mesmo, não é direta, como uma relação linear entre causa e efeito, mas mediada por instrumentos e signos. Para Vigotski (2000), é, assim, que as funções elementares se transformam em funções superiores, isso acontece 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, das relações entre as funções, criando novas conexões.

De acordo com Pino (2005), a mediação cria as condições do ser humano explicar os processos de objetivação e apropriação, as relações entre pensamento e linguagem ou a interação entre sujeito e objeto do conhecimento. Isso acontece porque, a apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos, ancorada na relação com o mundo, é firmada no estabelecimento de relações.

Na realização de dado estudo, utilizar a categoria mediação significa buscar as múltiplas determinações que constituem o fenômeno investigado. É por meio dela que é possível ao ser humano superar o dualismo entre objetivação e subjetivação, individual e coletivo, biológico e social, significado e sentido, pensamento e linguagem.

No que tange ao nosso objeto de estudo, essa categoria nos ajudou a explicar que a prática pedagógica da professora da Educação Infantil está relacionada, também, à superação do dualismo entre cuidar e educar a criança, entre os processos de preparação para a atividade de estudo e a atividade de brincar.

Nas abordagens que desconsideram esta categoria, a análise realizada gira em torno do aspecto que deva ser considerado como o que prevalece na constituição do ser. Nos estudos sobre o desenvolvimento infantil, sobre a prática pedagógica, sobre o processo de significação da docência não devemos nos firmar apenas em fatores, como: condições físicas, necessidades formativas, remuneração, dentre outros. Mas, em compreender as relações entre os fatores que compõem dado objeto de estudo que expliquem porque a realidade é desta forma e não de outra (MARTINS, 2015).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a relação do homem com o mundo e com os outros é mediada, porque, neste processo, são usadas ferramentas técnicas 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 em ambas as partes.

A teoria de Vigotski (2000) 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 por meio do processo de mediação e não no processo de simples transmissão.

Para Demo (1980), a mediação possibilita ao ser humano rejeitar 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, do desenvolvimento da prática pedagógica ao processo de constituição da Educação Infantil como realidade social e

histórica. Assim, vincula de forma mútua e dialética momentos diferentes de um todo, ao indicar que a realidade expressa um movimento do próprio real, o movimento das mediações. Como afirma os estudos de Vigotski (1996), a mediação cria condições de o indivíduo negar a possibilidade de determinismo total por forças externas, porque o ser humano é transformado, mas, também, transforma a realidade.

É desta forma que compreendemos as relações entre possibilidade de a prática pedagógica ser mediada pelo brincar com vistas ao desenvolvimento integral da criança, e realidade desta prática nas escolas de Educação Infantil do município de Teresina/PI. Elas se opõem e formam a unidade que constitui o movimento de transformação da possibilidade em realidade.

A realidade que investigamos é da prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar, e desta forma, constituída na mediação dos conhecimentos sobre criança e desenvolvimento infantil, nos contextos de formação e de realização da prática das professoras partícipes da pesquisa formação. Este desenvolvimento da prática tem na atividade guia da criança, o brincar, a mediação capaz de criar condições necessárias e suficientes para a professora desenvolver prática pedagógica que vise o desenvolvimento integral da criança.

As professoras desenvolvem suas ações em sala de aula seguindo dada estrutura, tem uma singularidade. E as possibilidades dessa prática considerar o brincar como atividade fonte de desenvolvimento infantil existe, porque as pesquisas (TEIXEIRA, 2013; COÊLHO, 2012; SALGADO, 2007; NEVES, 2009; BRAGAGNOLO, 2013) sobre o desenvolvimento infantil validam essa necessidade de a criança brincar e de quanto ela se desenvolve brincando.

Os processos formativos, também, consideram o brincar, e as pesquisas realizadas abordam vários aspectos do desenvolvimento da criança e de sua atividade guia. Mas, as condições elencadas não podem ser consideradas como suficientes para que essa possibilidade se transforme em realidade. São necessárias outras relações, outras condições que investigamos no trabalho da tese.

As condições que existem atualmente na Educação Infantil do município de Teresina referente às escolas com todos os seus aspectos constitutivos de professores, de gestores e de crianças podem criar determinadas situações para o desenvolvimento da prática pedagógica que acelere ou refreie sua transformação.

Este processo é explicitado como o que ocorre quando a professora de uma consideração do brincar de atividade da criança que dificulta/atrapalha o desenvolvimento das atividades na escola, passa a considerar o brincar como atividade guia para o desenvolvimento

infantil. Isso é possível quando se produz a necessidade de transformação da prática, para a prática pedagógica mediada pelo brincar que vise o desenvolvimento integral da criança.

Quando tratamos da prática pedagógica da Educação Infantil estamos considerando que esta não pode ser realizada apenas porque a professora pensa sobre as necessidades das crianças, mas, também, quais são as necessidades expressas pelas crianças no estágio de desenvolvimento em que se encontram. Devemos analisar o conjunto das condições que constituem a prática pedagógica e a atividade da criança para evidenciar as suas relações com o que a sociedade determina como sendo a Educação Infantil e sua finalidade.

Assim, poderemos evidenciar o máximo de relações que constituem a prática pedagógica, e chegaremos à explicação, por meio da gênese com suas condições sociais e históricas, da prática pedagógica mediada pelo brincar. Isso porque a prática pedagógica da Educação Infantil é uma totalidade, e esta totalidade se expressa na unidade das contradições, sendo relativa e absoluta, por ser mutável e por expressar a realidade.

Para Mészáros (2013, p. 62): “[...] Não podemos apreender o “específico” sem identificar suas interconexões multiformes com um dado sistema de mediações complexas”. É por isso que a totalidade é a própria constituição da realidade, explicitada na constituição da prática pedagógica mediada pelo brincar, realizada na rede pública municipal de Teresina/PI, por meio das condições concretas de sua existência.

Quando abordamos as condições, compreendemos que elas por si só não garantem a transformação da realidade, porque essas condições podem apenas se constituir em possibilidades abstratas, que ocorrem quando todas as condições necessárias não estão reunidas naquele momento. Por exemplo, apenas determinar que o brincar é fonte de desenvolvimento e deve ser orientador principal da prática pedagógica não é em si o suficiente para um salto, a transformação da prática.

Existem outros aspectos envolvidos, como: a orientação das Secretarias de Educação para organização do ensino, e nessa organização proposta está implícita a compreensão sobre o brincar; os processos formativos dos professores, ao gerar condições de produção de conhecimento sobre o brincar como fonte de desenvolvimento infantil, dentre outras condições necessárias para irmos produzindo a ampliação das possibilidades de transformação da prática pedagógica.

Reiteramos que as condições necessárias não garantem a transformação da possibilidade abstrata em real. É necessário o efeito da causa. O que isso quer dizer para o objeto de estudo em pauta? As crianças estarem nas escolas de Educação Infantil desde bebês; os conhecimentos produzidos sobre o brincar como fonte de desenvolvimento da criança; as

professoras terem processos formativos que contemplem o desenvolvimento infantil como conteúdo de formação; as escolas terem espaços e brinquedos disponíveis, tudo isso não gera transformação. Mas, as relações estabelecidas pelas professoras entre o brincar como atividade guia e fonte de desenvolvimento infantil e a realização da prática pedagógica mediada por esse brincar são consideradas como condição necessária e suficiente para a reflexão crítica sobre a prática capaz de provocar a sua transformação.

Ao tratar desses aspectos, recorreremos a Lukács (2012, p. 206) para reiterarmos à necessidade de considerar a totalidade da realidade investigada com o movimento da singularidade à universalidade por meio das múltiplas determinações desta prática, ao explicar que a:

[...] totalidade do ser na investigação das próprias conexões, e buscar apreendê-las em todas as suas intrincadas e múltiplas relações, no grau máximo de aproximação possível. A totalidade não é, nesse caso, um efeito formal do pensamento, mas constitui a reprodução ideal do realmente existente [...].

O que engendra um movimento que vai da aparência à essência do fenômeno, e implica na compreensão de que cada elemento é, também, uma totalidade do ser social, esta forma de compreensão é o que contesta a Tese 09 sobre Feuerbach (MARX; ENGELS, 2002), que trata do materialismo contemplativo e da visão de indivíduo isolado. Como seres sociais e históricos só têm como conhecer a realidade como totalidade concreta, como concreto pensado e determinado de forma múltipla, ao considerarmos as múltiplas determinações que a constitui a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar.

Para Marx (1996), para se chegar à realidade além da sua aparência é necessário um profundo processo de abstração que abra caminho para, de forma sucessiva, nos aproximarmos da apreensão desta realidade na totalidade concreta, com as determinação que a constitui. Marx (1996) alcançou esse nível ao explicar as leis que fundamentam a economia política de uma sociedade capitalista, ao explicar a essência do ser social e seu papel transformador no sentido objetivo e subjetivo.

Lukács (2012, p. 215) reitera que “a abstração do experimento ideal permanece em constante contato com a totalidade do ser social, inclusive com as relações, tendências etc, que não entram na esfera da economia”. Ao olhar para o objeto da tese, compreendemos que, no processo de abstração sobre a prática pedagógica, a professora da Educação Infantil ao evidenciar tendências, relações entre sua prática com a atividade de brincar não deixam de existir as mediações de outros conteúdos inerentes ao trabalho com a educação de crianças.

Assim, considerar os elementos que formam o conjunto das mediações da prática pedagógica é buscar apreender a totalidade do objeto de estudo.

As condições acima elencadas são necessárias, mas as possibilidades que o brincar cria podem ser mediadoras no desenvolvimento da prática pedagógica das professoras se constituírem em possibilidade abstrata ou real. Muitos professores podem desenvolver sua prática considerando o brincar como fonte de desenvolvimento por questões circunstanciais, por casualidades. É preciso conhecer quais são as necessidades e casualidades que engendram essa realidade da prática pedagógica. Para Lukács (2012, p. 184): “a realidade é a totalidade à qual devem estar subordinadas todas as determinações modais, inclusive a da necessidade”. E, quais são as necessidades formativas das professoras referentes ao objeto? Na subseção seguinte, produzimos conhecimentos para discutir esta questão.

3.2 Necessidade e casualidade na compreensão da prática pedagógica da Educação Infantil

Na segunda subseção tratamos das categorias necessidade e casualidade para demarcar a utilização da categoria metodológica necessidade formativa. Desta forma, discutimos sobre necessidade como o que guia a atividade humana, e necessidades formativas como categoria metodológica essencial na realização da pesquisa formação com vistas a reflexão crítica. As necessidades formativas são abordadas pela sua historicidade, expressa na produção da literatura brasileira, na intrínseca relação do que constitui a necessidade como manifestação do agir humano, para o Materialismo Histórico-Dialético (LEFEBVRE, 1975; CHEPTULIN, 2004; AFANASIEV, 1982; RODIGUES; ESTEVES 1993; BANDEIRA, 2014).

A análise das necessidades não é discussão recente na literatura brasileira, sobretudo quando se trata de necessidades formativas, mas, ainda, pouco desenvolvida, quando sua base teórica é o Materialismo Histórico Dialético. Bandeira (2014), na revisão de literatura de sua tese de doutorado, identificou apenas quatro artigos sobre necessidades formativas, sendo o conceito de necessidades voltado para a percepção individual dos participantes da pesquisa, relacionado a desejos, carências e expectativas. Em apenas uma pesquisa a análise das necessidades vai além do diagnóstico, no trabalho de Lima (2016). Mas, Bandeira (2014), reitera que nesta pesquisa, Lima (2016) fez uso das necessidades em seminários, denominado como reflexivos, o que difere da proposta que desenvolveu por meio da pesquisa colaborativa, com vistas ao trabalho das necessidades como movimento, possibilidade.

Com relação ao termo necessidade, Rodrigues e Esteves (1993) informam que desde Rousseau, passando por Dewey, faz-se referência a essa categoria pela própria natureza humana que está sempre em busca de satisfazer suas necessidades. É na década de 1960 que se torna temática no campo teórico. Com esses estudos buscava-se identificar necessidades na área educativa para responder, adequadamente, as exigências sociais, sendo a necessidade utilizada como técnica e procedimento para atender de forma abrangente ao desenvolvimento de modelos sistêmicos de formação. Conhecer e realizar ações considerando as necessidades mapeadas passa então a ser uma etapa do processo formativo. Conforme explica Rodrigues e Esteves (1993, p. 11):

Concebida, então, como uma etapa do processo pedagógico da formação, a análise de necessidades pode centrar-se no formando, visando “abrir horizontes” para autoformação, através da consciencialização das suas lacunas, problemas, interesses, motivações. Outras vezes, centrando-se no formador, procura, sobretudo, a eficácia da formação através do ajustamento entre a formação esperada pelos formados e a formação dada pelo formador ou pela instituição formadora.

Cheptulin (2004), ao tratar da categoria necessidade, traz contribuições a essa discussão, quando tece críticas aos que compreendem a necessidade apenas como ligada ao contingente, que pode ou não acontecer, o que significaria a necessidade como casualidade. Mas, ao contrário, a necessidade é o que guia a atividade humana. Por exemplo, o que deve guiar a atividade da professora é o planejamento com intenção de desenvolvimento infantil, a prática não pode ser pedagógica sem intencionalidade, porque isso significa dizer que não é prática pedagógica. Para os idealistas subjetivistas, a necessidade está apenas na esfera do pensamento, negando a realidade com sua concretude como determinante na produção de necessidades.

Compreendemos necessidade ligada a sua existência objetiva, conforme Cheptulin (2004, p. 246) explica:

O necessário traz, portanto, em si mesmo a causa de seu aparecimento e de sua existência e também se produz, inevitavelmente, nas circunstâncias adequadas, enquanto que a razão de ser do contingente não está nele mesmo, mas em uma outra coisa.

Todavia, o necessário não se apresenta em estado puro, é facilmente identificado no fenômeno investigado e sua manifestação ocorre por múltiplos desvios contingentes. Devemos então, estudar o contingente para conhecer as tendências necessárias de dado objeto (CHEPTULIN, 2004). O uso da categoria necessidade na tese está pautado na relação entre as necessidades formativas da professora de Educação Infantil com a produção da prática

pedagógica mediada pelo brincar e os conhecimentos sobre o processo de constituição da prática.

Porém, é essencial que nos situemos sobre os usos do termo necessidade, como esclarece Rodrigues e Esteves (1993), esse termo é considerado como dispositivo de pesquisa, seja científica, seja de orientação prática. Analisar necessidades para orientar ações formativas, como fizemos nesta tese, é recorrente, embora muitas pesquisas, segundo as autoras, utilizem esta categoria relacionada ao uso psicanalítico e de formação, e visando conhecer representações sociais, o que contradiz nossa proposta, pois necessidade formativa é princípio na realização da pesquisa formação que pretende criar contextos de reflexão crítica sobre a prática.

É desta perspectiva que tratamos da categoria necessidade, como produção social e histórica, desta forma, ela é movimento, é possibilidade de tomada de consciência sobre algo, na formação de professores esse algo pode ser a docência, a prática pedagógica. Os significados do termo necessidade também são compreendidos como vontade, desejo, precisar de algo, uma exigência. Entretanto, a necessidade de que tratamos se fundamenta no Materialismo Histórico Dialético, constitui o objeto que lhe dá movimento, na sua condição de existir. A prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar é o objeto que buscamos apreender, considerando as necessidades e casualidades da professora na realização desta prática.

Rodrigues e Esteves (1993) fazem referência a autores que enumeram várias tipologias de necessidades, umas fisiológicas, de sobrevivências e outras sociais. A necessidade para esta pesquisa é social e histórica, porque faz parte da cultura humana produzir necessidades. Elas são criadas por indivíduos concretos, numa realidade concreta, multideterminada.

As necessidades podem ser pessoais ou dos sistemas, particulares ou coletivas. Mas não são algo externo ao indivíduo por ser produção humana. Embora tenhamos consciência das nossas necessidades e outras vezes seja algo impreciso, confuso, elas devem ser condição de movimento do pensamento. As necessidades formativas estão inseridas na vida profissional e podem ser compreendidas como falta, discrepância, preferência. Quando a professora compreende que necessidade é falta, discrepância, preferência, é possível que a necessidade seja vista como um problema a ser resolvido (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

A polissemia do termo necessidade e a base teórica que fundamenta seu uso, tornam complexa a análise das necessidades do indivíduo, o que está atrelado à área que se deseja identificar e analisar. Na educação, a formação de professores e a pesquisa formação, o estudo das necessidades possibilita produzir conhecimento sobre a docência, como também refletir

criticamente sobre a prática pedagógica. De acordo com Rodrigues e Esteves (1993, p. 20): “foi a preocupação com a eficácia e sucesso das ações de formação, nomeadamente na formação contínua, que fez surgir um discurso legitimando a análise de necessidades neste contexto”.

Analisar necessidades formativas implica em pensar, planejar, organizar e realizar pesquisa formação com a intenção de reverberar na prática pedagógica, produzindo condições para o *vir a ser* da prática pedagógica mediada pelo brincar, no atendimento das demandas que as professoras identificam no seu trabalho.

A formação de professores realizada pela mediação do processo de análise de necessidades formativas, objetiva conhecer estes professores e definir objetivos que sejam convergentes com as necessidades criadas para realização da prática pedagógica. “Ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que as experimentam” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 21).

Mas, considerar necessidades de professores para realização de formação tem suas possibilidades abstratas quando se constitui apenas num ritual ou numa adequação de objetivos já estabelecidos. São essas possibilidades abstratas que buscamos superar, e, assim, analisar necessidades para conhecer o objeto de estudo, para tomada de consciência da professora sobre a prática pedagógica. As análises das necessidades fazem parte do processo, seja ele formativo, seja de pesquisa formação, assumindo a natureza pedagógica no desenvolvimento da tese.

As necessidades são produzidas pelo indivíduo em dada situação e são expressas como forma de movimentar o pensamento, de conscientização do processo formativo e da prática realizada. Recorremos a Rodrigues e Esteves (1993, p. 24) para enfatizar que [...] “não há necessidades em absoluto. O que há é a expressão de uma necessidade por um indivíduo num dado contexto situacional”. Assim, a análise das necessidades formativas exige rigor na definição do uso e da base teórica, porque não há exatidão nesse processo por ser: “produto histórico-social, a sua análise implica situar a expressão subjetiva no concreto [...]” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 35). A análise das necessidades formativas e o desenvolvimento da pesquisa formação revelam novas necessidades produzidas no processo, neste caso, o processo ocorreu nas Oficinas de Brincar.

Considerando o Materialismo Histórico Dialético, recorremos aos argumentos de Lefebvre (1975) quando o autor explicita que não podemos desconsiderar as relações entre necessidade e casualidade, porque se assim o fizermos, estaremos estabelecendo análises simplistas da realidade. No estudo sobre a prática pedagógica da Educação Infantil mediada

pelo brincar, devemos considerar os acasos, as circunstâncias, o contingente, sem deixar de evidenciar as necessidades produzidas para o desenvolvimento social e histórico desta prática.

A lei do devir é que a semente se torne árvore e a criança chegue a ser adulto. Mas nenhuma combinação de elementos “simples”, obtidos através da análise da semente ou da criança, dará a árvore ou o adulto. O que esta criança virá a ser depende de circunstâncias, de acasos; ela pode até mesmo morrer antes de tornar-se adulto (LEFEBVRE, 1975, p. 201).

As necessidades criadas na luta pela sobrevivência do ser humano produziram transformações na sociedade e no próprio ser. Para Afanasiev (1982, p. 148), a necessidade se refere ao “fenômeno ou acontecimento que se produz obrigatoriamente desde que existam determinadas condições”. Com esse processo, a produção de conhecimento avança e cria-se a necessidade de socializar o que tem de mais avançado sobre a ciência que explica a natureza e a própria realidade social.

Assim, a educação vai se formalizando e torna-se fundamental no processo de desenvolvimento humano, e para o ser humano se apropriar das produções historicamente produzidas e continuar o processo de desenvolvimento social, o ponto de partida são as necessidades. Quando nos reportamos à instituição criada para mediar esse processo formativo, que é a escola, pensamos que ela tem toda uma estrutura para atender aos diversos estágios de desenvolvimento do ser.

Para Burlatski (1987, p. 103): “A necessidade é uma ligação que surge inevitavelmente desde que existam para tal as respectivas condições”. Para o autor a necessidade a priori é uma ligação causal, ou seja, a forma mais simples de relação necessária. A necessidade é o que constitui o objeto, conhecer a necessidade implica conhecer a essência do objeto. Na relação da necessidade e casualidade, é a casualidade uma manifestação da necessidade.

Na pesquisa de Bandeira (2014) as necessidades formativas foram analisadas como possibilidades formativas dos professores. As necessidades de que trata a autora são de professores iniciantes. Conhecer necessidades formativas é condição para o agir crítico e reflexivo na formação de professores e para estes professores compreenderem com mais clareza sua “condição de ser e estar na docência” (BANDEIRA, 2014, p. 31). A autora reitera que analisar necessidades é para o professor, possibilidade de ampliação da consciência e da condição pessoal, profissional e organizacional, com a confrontação do processo do vir a ser professor, no nosso caso, professoras partícipes da pesquisa.

No processo de desenvolvimento da criança, a necessidade é de sua inserção na escola de Educação Infantil. Historicamente, os relatos evidenciam como possíveis causas de criação de escolas de Educação Infantil para crianças pertencentes à classe operária a Revolução Industrial, que teve como efeito a inserção da mulher no mercado de trabalho, que passou a ser a causa do trânsito de crianças nas ruas e espaços públicos, tendo como efeito muitos acidentes, sujeira, mortalidade infantil. Isso tudo foi causa para se pensar num espaço que cuidasse das crianças, Educação Infantil assistencialista com objetivo higienista e de segurança.

Muitos dos fatos narrados foram casualidades para a organização da Educação Infantil e que geraram pressão sobre os indivíduos, criando necessidades. A casualidade é instável e temporária (AFANASIEV, 1982) se articula com a necessidade impulsionando transformações na realidade. E quando as lutas por democratização no Brasil se fortaleceram a partir da década de 1980, e se materializam na década de 1990, a educação passa a ser necessidade de todos os brasileiros, incluindo as crianças, fato que gerou a necessidade de formação de professores para atuar nas escolas.

Embora o objetivo da Educação Infantil, segundo Kramer (2005) e Corsino (2009), fosse compreendido de forma equivocada, como de preparação para o Ensino Fundamental, os conhecimentos produzidos sobre o desenvolvimento infantil, sobre o brincar como atividade guia para esse desenvolvimento causaram a produção de documentos que normatizam a educação nesta etapa de ensino, pensada numa outra lógica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRANDÃO, 2010), ao definir o objetivo da Educação Infantil como desenvolvimento integral, não considera apenas o desenvolvimento de certas habilidades técnicas, mas o desenvolvimento da consciência da criança que a faz elaborar seu conceito de mundo por meio do processo de apropriação e objetivação da cultura humana.

Tais aspectos são determinantes no processo de constituição das práticas a serem desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil. O que acontece ou aconteceu no processo formativo de professores e no exercício da profissão vai determinando a prática pedagógica da professora e a leva a considerar ou não as produções sobre o brincar como fonte de desenvolvimento infantil.

Nesse processo, investigar essa realidade numa relação linear de causa e efeito, significa que, por exemplo: o professor teve formação, os documentos normatizam o brincar como eixo de desenvolvimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil, portanto, o efeito será uma prática desenvolvida pela mediação do brincar. Para Lefebvre (1975, p. 195),

quando formulamos que “tudo tem uma causa e a mesma causa precede o mesmo efeito”, estamos criando tautologias.

No estudo da prática pedagógica devemos considerar as casualidades e causalidades reveladas na pesquisa e as necessidades criadas para que a professora desenvolva sua prática. Lefebvre (1975, p. 197) reitera que devemos “buscar sempre a coisa através das relações, a causa através de suas manifestações”, foi isso que nos fez mencionar as causas sobre o surgimento da Educação Infantil e isso nos impulsiona a não deixar as coisas isoladas, mas apreender suas relações.

Sabemos que os documentos criados da legislação vigente vão determinando que as crianças estejam nas escolas de Educação Infantil. Para trabalhar com elas temos professores formados, mas reiteramos que a prática desenvolvida pelas professoras tem causas e efeitos diversos, e o que determina a ação da professora pode se diferenciar e se aproximar do que demarcamos como possíveis causas de sua prática.

A procura das causas principais possibilita compreender de forma mais adequada a essência do fenômeno investigado, embora definir essas causas não constitua a essência, ela é um caminho. Desse modo, podemos nos questionar: os processos constitutivos da prática pedagógica da Educação Infantil são necessários ou contingentes, quando o brincar é considerado atividade guia da criança e fonte de desenvolvimento?

Necessidade é movimento, é possibilidade, é multidimensionalidade, sua natureza é histórica, social e filosófica. Casualidade é o seu contrário, são circunstâncias que determinam certas ações e situações que não são constitutivas do objeto. Necessidade não significa o que é da nossa preferência, uma preocupação, mas o que revela o movimento de dada realidade.

As causas que definem a prática pedagógica da professora podem estar relacionadas a muitos fatores, e o efeito dessa prática se modifica de acordo com as mudanças de causa. Por exemplo: os motivos de escolha da profissão, de estar naquela etapa de ensino e não em outra, das exigências legais das Secretarias Municipais de Educação se configurar como determinantes na constituição desta prática. As causas que expressamos como relatadas nos estudos sobre a Educação Infantil constituem a sua realidade e, portanto, são geradoras de necessidades formativas.

Na busca do conhecimento das causas e efeitos para a compreensão das necessidades e casualidades da prática pedagógica da Educação Infantil, a atividade humana, a consciência, o brincar e o desenvolvimento infantil são categorias e conceitos a partir dos quais expressamos a nossa compreensão. Na próxima subseção tratamos da atividade de brincar, e para explicitar

esta atividade, como fonte de desenvolvimento infantil, apresentamos a discussão de conceitos fundantes da Psicologia Histórico-Cultural ao estudar o desenvolvimento humano.

3.3 Atividade humana como fundamento para a constituição do ser: atividade de brincar

Nesta subseção abordamos sobre a categoria atividade para fundamentar a discussão sobre a atividade de brincar e o processo de desenvolvimento infantil, estabelecendo relações com a atividade da professora, denominada nesta tese por prática pedagógica. Com este propósito, utilizamos os conceitos produzidos por Vigotski, para tratar do particular do objeto de estudo, que é a atividade de brincar. Na consideração deste particular, explicamos o processo de desenvolvimento infantil ao esboçarmos sobre consciência, vivência, zona de desenvolvimento iminente – ZDI, situação social de desenvolvimento, e para singularizar o que constitui desenvolvimento da criança, abordamos sobre algumas funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1996, 2006, 2008, 2010, 2018; MARX; ENGELS, 2002; LEONTIEV, 1978, 2010; ELKONIN, 2009, RUBINSTEIN, 1977).

Com a discussão desses conceitos, tratamos, também, do jogo protagonizado como constitutivo da atividade de brincar, e a produção de Vigotski sobre esta atividade, fonte de desenvolvimento da criança. Toda essa discussão relaciona a produção de Vigotski (1996, 2006, 2008, 2010, 2018), Leontiev (1978, 2010), Rubisntein (1977) e Elkonin (2009), para explicitar as ideias destes teóricos sobre a atividade de brincar e o desenvolvimento infantil. Iniciamos relacionando à atividade humana e o desenvolvimento infantil.

A atividade é categoria fundante no estudo do psiquismo humano por possibilitar ao ser humano revelar as mediações constitutivas do ser. Para Marx (1999), o ser humano na busca de suprir suas necessidades cria as condições de sua existência e produz um mundo social. É esse mundo que transforma o próprio ser e faz da história um movimento de aparência e essência. Neste transcurso, estamos investigando a prática desse ser, que atua como professora e produz uma prática pedagógica intencional, planejada, que visa criar condições de desenvolvimento da criança e da própria professora.

No desenvolvimento do ser humano, como explicita Pino (2005), ocorre o nascimento cultural, e a principal mediação é o trabalho, a atividade humana. Para Marx (1996, p. 197): “é evidente que o homem por meio de sua atividade modifica as formas das matérias naturais de um modo que lhe é útil”. A relação que o ser humano estabelece com os objetos materiais e

imateriais tem por objetivo transformá-los e gera transformação do ser. O trabalho é atividade do ser humano que gera transformação, seja criança ou adulto.

Nesse contexto, convém explicar que as contradições inerentes à realidade marcada pela divisão do trabalho e exploração da mão de obra, acirrada com a Revolução Industrial, gerou uma atividade mecanizada, repetitiva, desencadeando na *práxis* reiterativa (KOSIK, 1976). Neste processo, a relação com os meios de produção passa a ser de reprodução, caracterizada pela ausência de satisfação com os bens produzidos. Para Marx e Engels (2002, p. 39): “a divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre o trabalho material e o espiritual [produção de ideias]”.

É esta divisão que materializa o conteúdo e a forma da atividade docente, especificada por meio da prática pedagógica das professoras, porque elas se encontram inseridas num contexto de realização de trabalho pensado por outros profissionais, os especialistas do ensino, realidade da educação escolar brasileira. O que gera a existência de nova divisão, específica da escola, materializada nos projetos prontos que devem ser executados, mensurados e validados pelas professoras. Nesta tese, estamos negando estes projetos, como absurdo, e deve se superada pela luta de contrários, por que a perspectiva que defendemos é de sua transformação, e que os projetos sejam pensados e elaborados pelas professoras com vistas ao desenvolvimento integral da criança.

Assim, é possível demarcar a atividade alienada e alienante, e na contramão disso, a atividade consciente e revolucionária. Para que essa segunda atividade aconteça, é necessário o sujeito conhecer a realidade sem negar as lutas travadas de forma interna e externa, revelando suas múltiplas determinações. Isso acontece porque a vida material passa a ser considerada o fim, e a produção, desta vida material, o meio, ou seja, o trabalho passa a ser meio, trabalho como condição humana (MARX; ENGELS, 2002).

Para Leontiev (2010), a atividade, assim, como define Marx e Engels (2002), é adequada a fins. Existem atividades que se constituem apenas em ações, são atividades consideradas como alienadas, e atividades em que motivos e objetivos coincidem, são atividades em que o nível de consciência do indivíduo sobre os fins das mesmas é elevado, a consciência se desenvolve, essa atividade se constitui em situação social de desenvolvimento, conforme explicada por Vigotski (2000). Seguimos agora para o desenvolvimento infantil.

Vigotski (2018) ao tratar sobre esse desenvolvimento, ressalta que no processo de desenvolvimento do ser humano, especificamente, da criança, o meio é essencial na determinação do modo como este desenvolvimento acontecerá. O meio é para o referido autor, o interno e o externo:

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, em outras palavras, há algo, algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 85).

É partindo do que particulariza o desenvolvimento infantil que explicitamos a categoria mediação, porque o desenvolvimento da criança, para Vigotski, deve ser organizado a partir da Zona de Desenvolvimento Iminente (PRESTES, 2012), ou seja, necessita de um par mais desenvolvido para o desenvolvimento ocorrer.

Para Vigotski (2008, 2018), o desenvolvimento infantil transcorre para a tomada de consciência, que se inicia, por exemplo, quando a criança sente e sabe o que sente, quando separa a imaginação, da brincadeira, da realidade vivida por ela. Para o autor, o brincar é a atividade que se constitui em fonte de desenvolvimento infantil.

Nesta discussão sobre a atividade humana, ressaltamos a discussão sobre desenvolvimento infantil, para tratar do que seja situação social de desenvolvimento e explicitar o estágio em que se encontram crianças em idade de Educação Infantil. Tratar de situação social de desenvolvimento é necessário por estar atrelada ao significado de desenvolvimento para Vigotski.

Existe situação social de desenvolvimento quando ocorre nova formação para a criança, seja ampliando os nexos entre as funções psicológicas superiores, seja desenvolvendo nova função como a abstração, o raciocínio lógico. Isso ocorre por causa da contradição entre a capacidade da criança e seus desejos e necessidades que implicam novas possibilidades de desenvolvimento.

As relações estabelecidas pela criança, que geram novas formações, podem ocorrer no momento que Vigotski denomina de situação social de desenvolvimento, essa situação social pode ocorrer no brincar. É por esse motivo que a atividade guia da criança, o brincar, quando considerado no processo de realização da prática pedagógica, as relações e ações estabelecidas pela criança durante esta atividade podem gerar situação social de desenvolvimento, levando a reestruturação das funções psicológicas.

Para Leontiev (1978), no processo de desenvolvimento do ser humano, em cada estágio existe uma atividade guia, na infância de zero a seis anos de idade, esta atividade é o brincar, porém, na infância, também, existe determinado estágio do desenvolvimento que a

atividade responsável pelas principais transformações no ser humano é estudo, já na idade adulta é o trabalho, aqui expresso como prática pedagógica (RUBINSTEIN, 1977). Portanto, em cada estágio existe uma atividade guia, que nas relações e ações realizadas pelo ser humano, pode criar situação social de desenvolvimento.

A atividade guia para Leontiev (2010, p. 122) é “aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico”. Nessa atividade se desenvolvem processos psíquicos que se constituem em possibilidades de transição da criança para um novo estágio de desenvolvimento. Vigotski (1996) explica que a atividade principal tem como fim o desenvolvimento da consciência. O autor define a consciência como a vivência das vivências.

Por isso, a práxis material é que explica a produção de ideias, chegando à compreensão de que todas as formas e produtos da consciência podem ser solucionados pela destruição das fantasias idealistas, dos enganos. Marx e Engels (2002) afirmam isso para defender a prática como critério de verdade, ao esclarecer que a crítica intelectual, a redução à consciência de si não transforma, porque é a realidade que determina a consciência.

Mencionamos Marx e Engels (2002) para tratar do desenvolvimento infantil, porque Vigotski (1996) fundamentou sua tese do desenvolvimento do psiquismo nas ideias do Materialismo Histórico-Dialético. E buscou explicar esse desenvolvimento na forma como o ser humano se apropria e objetiva o mundo, considerando as condições sociais e históricas. Por isso, quando Vigotski afirma que o desenvolvimento acontece do intersíquico para o intrapsíquico, fundamenta-se em Marx e Engels (2002, p. 26), ao se opor a filosofia alemã:

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou pensam nem do que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens, da sua atividade real. [...]. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.

Todavia, ao afirmar esse caminho no conhecimento da atividade real, não podemos desconsiderar que as ideias são projeções psíquicas sobre a realidade para criar ou interpretar o existente. Trabalhamos com ideias, palavras e pensamentos considerando sua constituição, a realidade concreta. É esta realidade que determina o desenvolvimento da consciência.

Discutir sobre o desenvolvimento infantil é discutir sobre o desenvolvimento da consciência. Para Vigotski (2010), o desenvolvimento da consciência do ser humano ocorre nas relações que se iniciam pela interação com o meio, e existe uma dependência deste desenvolvimento em relação à atividade guia de determinado estágio de desenvolvimento da

criança (LEONTIEV, 1978; 2010). Essa atividade é o brincar, que se constitui em fonte de desenvolvimento, sendo aspecto indissociável na realização da prática pedagógica, desenvolvida pelas professoras partícipes da pesquisa formação, portanto, é necessário considerar o brincar para mediar o desenvolvimento integral da criança.

Vigotski (2010; 1996) em toda sua pesquisa buscou conhecer o ser humano por meio do desenvolvimento da consciência, como algo produzido na relação com o mundo, relacionando objetivo e subjetivo, biológico e psicológico. Nessa busca, produziu ideias sobre a questão do meio e o desenvolvimento infantil, sendo a vivência, a unidade da consciência e do meio. A vivência ocorre numa situação social vivida que nos insere em um novo contexto, numa outra forma de relação com dada situação, dado objeto.

Para relacionar o desenvolvimento infantil por meio da atividade de brincar, abordamos o que são vivências. Jerebtson (2014), ressalta que no estudo das vivências é feita a demarcação da existência de três tipos de conhecimento psicológico: o objetivo, o metodológico e o histórico. É preciso enxergar os fenômenos da existência humana como reais e em desenvolvimento, e também os processos e modos de constituição desse conhecimento, o que caracteriza uma abordagem social e histórica.

Na discussão de Vigotski sobre vivências, conforme aborda Jerebtson (2014), a unidade de análise da consciência e do meio no desenvolvimento da personalidade, é a vivência. É ela que torna possível conhecer os indicadores das diversas etapas da história da formação da personalidade. As condições do ser humano e suas formas de afetação são evidenciadas por meio das vivências.

E no percurso de estudo de Vigotski, as produções de Spinoza sobre os afetos foi um fundamento na produção do conceito de vivências. Para Toassa (2011), a busca que Spinoza travou para explicar as causas das emoções que não fossem puramente a superstição, o fez avançar. A discussão spinozana de afetos e afecções possibilitou a Vigotski avançar nas discussões sobre vivências. Os afetos para Spinoza (2016) são afecções do corpo que podem aumentar ou diminuir a potência de agir, pois estes afetos podem ser alegres ou tristes.

O estudo que Vigotski (2010) realizou na elaboração da nova psicologia, aborda que a consciência é desenvolvida por meio das relações com os outros, ou seja, é social. E as emoções são funções psíquicas culturizadas, desenvolvendo-se nesta mesma relação social, nas apropriações e objetivações sobre o mundo.

De acordo com Toassa (2011), as vivências envolvem a tomada de consciência tanto em relação aos afetos e ao meio, como ao ser humano consigo mesmo. A vivência deve ser

entendida numa relação interior do indivíduo, como ser humano, com um dado momento vivido.

Na discussão sobre vivência é necessário se estabelecer a compreensão de Vigotski (2010) sobre o meio e o desenvolvimento do ser humano. O meio é explicado pelo autor como sempre dinâmico e variável, ou seja, a relação do indivíduo com o meio é o que se tem de mais importante no estudo do desenvolvimento do psiquismo humano.

Investigar a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar é algo dinâmico e variável. Ao demarcarmos o meio como o que difere para cada indivíduo, relacionamos ao desenvolvimento da prática pedagógica, e consideramos que as professoras da Educação Infantil irão estabelecer relações com as crianças e o seu brincar de forma singular, ou seja, a partir de suas vivências. O meio é o interno e o externo na relação entre a prática pedagógica e a atividade de brincar.

Ao estabelecer a vivência como unidade consciência/meio e, na capacidade de representar as particularidades da personalidade e do meio, podemos afirmar que a consciência é constituída por vivências. A vivência é capaz de revelar a unidade do interno e do externo no desenvolvimento do ser humano; a vivência regula a atividade de vida, revela as condições e forma de afetação do vivido no ser humano.

O que produz diferentes vivências são as diversas formas de compreender uma situação vivida, e esta forma está atrelada aos vários ciclos de desenvolvimento do ser humano que incide sobre a tomada de consciência de dada situação. As formas que as situações vividas vão nos afetando são diferentes porque são mediadas por nossas apropriações e objetivações sobre este mundo, sobre as nossas zonas de sentidos.

Fizemos essa discussão sobre vivência porque para Vigotski (1999), a vivência se relaciona a situação social de desenvolvimento, pois esta ocorre quando o ser humano avança em seu desenvolvimento, o que significa uma situação que reúne todas as condições externas e internas de desenvolvimento.

A vivência é o que melhor expressa a relação dialética objetividade subjetividade, evidenciando-nos que no processo de desenvolvimento da criança, o brincar. É durante determinado ciclos fonte de desenvolvimento, o que cria condições do desenvolvimento da consciência, constituindo novos nexos entre as funções psicológicas da linguagem, da memória, da fantasia, da imaginação, do pensamento lógico.

Na compreensão do lugar da vivência no processo de desenvolvimento do ser humano, Vigotski (2006) trata, em princípio, do modo como ocorre o desenvolvimento infantil. Na discussão que faz sobre a crise dos sete anos, o autor demarca como um estágio em que a

criança é capaz de diferenciar a vida interior e da exterior. Até então, isso seria impossível para ela. O marco, neste processo, é a perda da espontaneidade infantil, o seu comportamento começa a ser regulado pelas vivências, ao revelarem as normas, valores, regras, os conceitos que foram apropriados e objetivados pela criança.

Nas explicações de Vigotski (2006), no primeiro momento, antes dos sete anos, a criança age de forma mais direta pelo fato de não ter o controle sobre suas vivências, não que esta ação não seja mediada. Ao chegar ao estágio desse controle por conta do fator intelectual que atua na mediação dos seus atos, a vivência passa a regular sua vida.

Antes de chegar ao controle das vivências, o que a criança faz está atrelado ao que percebe e de que forma percebe, adotando sempre os comportamentos dos adultos como modelo a ser imitado. Um exemplo citado por Vigotski, que nos ajuda a compreender esse salto no processo de desenvolvimento da criança se refere ao fato de ela se alegrar e saber que está alegre, se angustiar e saber que está angustiada, é a tomada de consciência de seus sentimentos e de seus atos.

Devido ao processo de tomada de consciência, as relações da criança mudam profundamente, pois ela é capaz de julgar seus êxitos, de sentir seu amor-próprio ferido ou não. A relação da criança com o meio se modifica, o que muda o curso de seu desenvolvimento, fazendo-a avançar, agora ela se encontra em outro estágio, em novo estágio da vida. Essa compreensão de Vigotski (1999, p. 113) sobre desenvolvimento pode ser explicada quando o autor aborda sobre os sistemas psicológicos, e relata: “o indivíduo ordena e o outro cumpre. O indivíduo ordena a si mesmo e ele mesmo cumpre”, o que significa novas conexões entre as funções psicológicas superiores. Essa nova conexão é característica de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança.

É necessário esclarecer que em todo processo de desenvolvimento da criança sua atitude se modifica, por exemplo, quando começa a falar. Mas, o que precisamos deixar claro é que a criança passa por uma transformação profunda quando as suas vivências são controladas: usamos o termo “controle” na perspectiva da tomada de consciência sobre o vivido, que gera relação diferente com esta situação. Porque a vivência estabelece nova relação da criança com o mundo à sua volta. E, essa relação se modifica dependendo da situação e da forma como foi afetada.

Para Vigotski (1999, p. 127): “o desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se produziram e surgem uma nova ordem e novas conexões”. E, nessas novas formas ocorre a tomada de

consciência, o modo como o ser humano vive dada situação, seja criança ou adulto, revela relação diferente com dado fato vivido.

Como esclarece Vigotski (2010, p. 683-684): “a vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança”. Abordar as compreensões deste autor sobre vivência é condição para compreender o desenvolvimento humano.

Mas, o que é desenvolvimento? Para Vigotski (2006, p. 08): “desenvolvimento se compreende como um processo no qual cada mudança sucessiva está vinculada a anterior e ao presente, donde as peculiaridades pessoais antes formadas se manifestam e atuam agora”. A explicação do autor sobre o desenvolvimento humano deixa evidente que a crise dos sete anos se trata de uma crise interna, no processo de desenvolvimento do psiquismo, na tomada de consciência pela criança, é o desenvolvimento interno que se produz sempre na relação dos elementos pessoais e sociais, do interno e do externo.

Ao estudar o desenvolvimento infantil, Vigotski (2018, p. 19) explicita que não é uma questão de ritmo de desenvolvimento, mas “pelo fato de que o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança”. O lugar da atividade de brincar muda conforme o nível de desenvolvimento da criança, quando está na Educação Infantil, o brincar é determinante para a criança agir sobre o conteúdo desta atividade que é a vida social.

E isso não é específico de cada idade, por exemplo, na organização das turmas por idade para estabelecer que aos três anos de idade seja necessário criar situações de brincadeiras nas escolas, e aos cinco anos isso não se constituir em necessidade, é uma atitude que não atende a compreensão que temos de desenvolvimento, pois não é a idade que determina o desenvolvimento, ela é um dos elementos no processo de desenvolvimento humano.

Para Vigotski (2018), não devemos considerar a idade como determinante do desenvolvimento do ser humano, porque o desenvolvimento não é etário, é social e histórico. Adotar critério de idade faz parte de pesquisas, mas não é condição determinante para orientar ações interventivas para o desenvolvimento infantil, nem para estabelecer o que deve e o que não deve ser trabalhado em cada turma na Educação Infantil.

O que devemos considerar é que: “o desenvolvimento se apresenta sob a forma de uma série de ciclos distintos, uma série de épocas distintas, de períodos distintos, dentro dos quais o tempo e o conteúdo se manifestam diferentemente” (VIGOTSKI, p. 22, 2018). O desenvolvimento humano é processo, ele é cíclico.

Outro aspecto fundante, quando se trata do desenvolvimento infantil, é a desproporcionalidade, porque o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e outros aspectos também, como os físicos, atravessam reestruturações que implicam em um desenvolvimento da percepção, da memória, da fala, do pensamento abstrato, ter seu período propício para se desenvolver, ou seja, existe um ciclo da vida da criança em que a percepção se desenvolve qualitativamente, preparando o caminho para o desenvolvimento da memória, por exemplo.

Quando a criança está frequentando a Educação Infantil existe um período que o brincar é a atividade que tem todas as condições para o desenvolvimento da criança; e, outro período em que o brincar já não ocupa esse lugar. Isso porque, para Vigotski (2018), os processos de desenvolvimento da criança ocorrem na perspectiva de que uma evolução no desenvolvimento infantil é também uma involução. É a luta dos contrários expressa nos processos reverso ou inverso do desenvolvimento.

Nesta luta travada para se desenvolver, os saltos são expressos por meio de nova organização que se apresenta de forma superior, por exemplo, de engatinhar para andar, do balbucio para a fala, de pensamento por imagens para pensamento por significados. Como afirma Vigotski (2018, p. 29-30): o desenvolvimento é metamorfose, como tal, o desenvolvimento é o surgimento do novo. Em face dessa compreensão, o autor defende a tese de que:

O desenvolvimento da criança é um processo de constituição e surgimento do homem, da personalidade humana, que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações que são preparadas no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas, em tamanhos reduzidos e tímidos, nos degraus anteriores.

Com esses argumentos, é possível explicar que para ser desenvolvimento é necessário acontecer o surgimento do novo, esse novo não surge do nada, mas é necessário todo um desenvolvimento precedente, a criança não inicia a fala sem antes ter aprendido o balbucio, e assim acontece com todas as outras novas qualidades desenvolvidas. Como fica evidente nas ideias de Vigotski (2018) sobre o desenvolvimento ser social, esse processo para acontecer necessita do outro, o par mais desenvolvido.

Assim, o ser humano como ser social desenvolve capacidades, produz conhecimentos que incidem diretamente na sua forma de pensar, sentir e agir. No processo de desenvolvimento da prática pedagógica da Educação Infantil é necessário considerar as produções de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, sobre o brincar e a forma como

se constitui a formação de professores, para serem criadas condições de reflexão crítica sobre a prática que provoque a transformação desta prática com finalidade de desenvolvimento integral da criança.

Partimos do pressuposto de que o brincar é considerado na forma de organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil, como foi validado em pesquisas da área, como as de Coêlho (2012), Silva (2013), Singulani (2016), Teles (2018), mas, desejamos conhecer a constituição da prática pedagógica mediada pelo brincar por meio das significações produzidas por professoras da Educação Infantil no processo de pesquisa formação.

As relações que são estabelecidas neste texto têm o objetivo de evidenciar o processo de desenvolvimento da criança. O objetivo foi criar condições para uma reflexão crítica sobre a formação de professores e os projetos implantados nas escolas para organizar o ensino. Assim, apresentamos ideias sobre o brincar e o jogo, tendo como fundamento os argumentos de Vigotski (1996, 1999), Leontiev (1978; 2010) e Elkonin (2009), para explicitar o desenvolvimento de que tratamos.

Prestes (2012) ao tratar as produções de Vigotski e suas traduções reitera que na discussão sobre a brincadeira, o autor faz críticas sobre a intelectualização desta atividade ao negar o desejo da criança. Muito embora seja uma atividade intelectual, o brincar não deve acontecer negando os desejos e motivos da criança.

Esses motivos e desejos significam as novas necessidades criadas para atender ao nível de desenvolvimento em que se encontra a criança. Os motivos e desejos de uma criança de três anos de idade são diferentes dos motivos e desejos de uma criança de cinco anos, pela própria apropriação e objetivação que cada uma tem do mundo. Para o autor, a brincadeira desenvolve o intelecto e a afetividade. “O mais típico para a primeira infância, de acordo com a opinião de todos os pesquisadores, é a unidade total de afeto e atividade¹¹” (VIGOTSKI, 2006, p. 370, TRADUÇÃO NOSSA). E essa atividade é o brincar, nela a criança desenvolve funções psicológicas (ato volitivo, fantasia, imaginação, memória, emoções, sentimentos, etc.).

O fundamental na brincadeira é que as situações criadas e representadas pelas crianças sejam relativas à sua vida. Ao brincar, as situações criadas são reais e não, simplesmente, fruto de sua imaginação. A situação é imaginária porque o que costuma realizar na brincadeira é não realizável como criança, pois ainda não pode ser pai ou mãe, ser professor ou

¹¹ Lo más típico para la infancia temprana, según la opinion de todos los investigadores, es la total unidad del afecto y la actividad (VIGOTSKI, 2006, p. 370).

professora, ser mecânico ou bombeiro, ser motorista, dentre outras profissões e funções realizadas por um adulto. Para Vigotski (2008), a brincadeira de faz de conta, por exemplo, cria a zona de desenvolvimento iminente, revelando o que criança poderá desenvolver.

Para compreender o que significa a atividade de brincar, Vigotski (2008) recomenda que façamos dois movimentos, conhecer sua gênese e sua função no desenvolvimento. Para o autor, a brincadeira surge na história da sociedade pela separação entre a atividade do adulto e a atividade da criança, sendo sua causa principal a necessidade de contato social pela criança. A brincadeira como situação imaginária surge pelos desejos irrealizáveis da criança sobre a vida real, pois o que ela não pode fazer, na situação imaginária pode.

O que distingue a brincadeira de outros tipos de atividade? Podemos considerar que seja o seu caráter não produtivo, na perspectiva de não se ter um resultado. Para Vigotski (2008, p. 25):

[...] ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho. Em geral, deve-se dizer que a esfera de motivos, ações, impulsos está relacionada àquelas esferas menos conscientes e se torna plenamente acessível à consciência apenas na idade de transição.

Quando a professora de Educação Infantil, na realização da prática pedagógica, desconsidera essa necessidade da criança, as atividades realizadas são apenas definidas pelo adulto e o brincar torna-se estratégia de ensino e não a atividade que comporta tendências de seu desenvolvimento integral. Ao organizar espaços com objetos e brinquedos que possam ser utilizados pelas crianças em situações imaginárias, a professora estaria contemplando o que defendemos nesta tese: conhecer as necessidades das crianças e planejar situações para atendê-las, essas situações podem se constituir em situação social de desenvolvimento.

Ao abordarmos a brincadeira e a definirmos como uma situação imaginária, isso não qualifica apenas o brincar de faz de conta, ou seja, a brincadeira de papéis, pois em toda brincadeira está contida uma situação imaginária, assim como as regras. Por exemplo, numa amarelinha, a criança tem que se comportar como uma jogadora e ter adversários, e não pode descumprir as regras do jogo, porque significa que ela não está brincando de amarelinha. “Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária” (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Para Rubinstein, outro autor da Psicologia Histórico-Cultural que, também, discute sobre as atividades principais do ser humano, como o jogo, existe diferença entre jogo e

trabalho. Fazemos referência a esta distinção por que, para Vigotski, o jogo faz parte da atividade de brincar.

A diferença essencial entre a actividade do jogo e a do trabalho não reside em qualquer manifestação especial, mas na diferente atitude da personalidade em relação a sua própria actividade. [...] Aquele que joga não depende diretamente, na sua actividade lúdica, do que lhe é ditado pela necessidade prática ou pelo dever social. [...] Manifesta-se, assim, no jogo uma relação mais directa para com a vida, pois deriva de impulsos imediatos, de interesses e de necessidades (RUBINSTEIN, 1977, p. 111).

Considerando as argumentações de Rubinstein (1977) ao tratar do jogo como actividade lúdica que se deriva de impulsos e necessidades, passamos ao segundo momento abordado por Vigotski ao tratar da brincadeira, que é a função dela no seu desenvolvimento, podemos mencionar a capacidade que a criança experimenta quando diante de um objeto ou brinquedo, este não determina sua ação, mas ela cria uma situação imaginária e opera com base nessa situação.

Vigotski (2008) explica que nesse momento a criança age não somente atrelada à percepção direta do objeto, mas ao significado. Por exemplo, a professora entrega para as crianças jogos de quebra-cabeça e observa crianças que ao invés de montar as peças, estão fazendo uma torre, empilhando as peças, ou fazendo cercados para imitar cômodos de uma casa. Neste momento o objeto não determinou a actividade de brincar, mas a própria criança decidiu e criou outras formas de brincar com as peças do quebra-cabeça.

Assim, tratar da actividade de brincar implica considerar as condições objetivas criadas para a criança realizar a brincadeira, o que nos remete ao brinquedo. Brougère (2010) que é estudioso do brinquedo como objeto da cultura, nos auxilia nessa discussão, ao fundamentar suas ideias sobre esse objeto. O autor esclarece que a função simbólica no brinquedo é a principal.

Para Brougère (2010), o brinquedo é um objeto que a criança manipula livremente, é um objeto Infantil. “O brinquedo é um objeto distinto e específico, com imagem projetada em três dimensões, cuja função parece vaga” (BROUGÈRE, 2010, p. 13). No brinquedo, a função é o seu valor simbólico, portanto, na relação criança brinquedo, é a criança quem decide do que brincar e não o brinquedo que determina, mas este cria possibilidades.

O brinquedo possui um aspecto material e uma representação. Brougère (2010) reitera ser um objeto material com determinada forma, volume, cor, odor, aspecto tátil, com emissão de sons. É dotado de significado, mas continua sendo um objeto. A representação do brinquedo está relacionada ao universo de objetos e seres da realidade que comportam

também a produção humana referente ao universo imaginário. “Os principais processos de modificação podem ser enunciados: a simplificação e, também, os acréscimos fantasiosos, em particular aqueles que tomam a forma de animismo para as coisas e antropomorfismo¹² para os animais” (BROUGÈRE, 2010, p. 44).

Desta forma, o brinquedo cria possibilidades para a atividade de brincar e significa para a criança a criação da situação social de desenvolvimento. Mas este processo não ocorre de forma espontânea e rápida.

Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (VIGOTSKI, 2008, p. 29).

Para a criança isso representa que o mundo, ou seja, a realidade é formada não apenas por objetos e seres, mas por significado e sentido. E na relação da criança com o objeto, o que passa a dominar é a relação objeto/sentido. Isso cria a possibilidade de cada criança produzir uma situação diferente diante de determinados objetos, porque as características dos objetos permanecem e o sentido muda. O que esta relação significa é explicado por Vigotski da seguinte forma: “na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos” (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Ao tratar do brinquedo, Vigotski (2000), faz uma explicação de que o prazer não é característica do brinquedo, reitera que no brinquedo a criança satisfaz suas necessidades. Desta forma, é “impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo” (VIGOTSKI, 2000, p. 56). O autor esclarece que para compreender a singularidade do brinquedo é preciso compreender o caráter especial das necessidades.

O mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizados podem ser realizados é o que Vigotski (2000) chama de brinquedo. Para o autor se as necessidades não realizáveis não se desenvolvessem durante o desenvolvimento da criança, os brinquedos não existiriam. Enquanto Brougère insere o brinquedo como objeto produzido pela cultura com cor, forma, volume, para Vigotski, o brinquedo vai além desses aspectos, porque é produzido pela

¹² Forma de pensamento que atribuem características humanas a animais, deuses e elementos da natureza. É muito presente em contos de fadas e contos morais.

imaginação da criança para realizar seus desejos não realizáveis, a imaginação é o brinquedo em ação, o que significa dizer que a situação imaginária é o que define o brinquedo:

[...] no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. Esta não é uma idéia nova, na medida em que situações imaginárias no brinquedo sempre foram reconhecidas; no entanto, sempre foram vistas somente como um tipo de brincadeira. A situação imaginária não era considerada como uma característica definidora do brinquedo em geral, mas era tratada como um atributo de subcategorias específicas do brinquedo (VIGOTSKI, 2000, p. 57).

O brinquedo é compreendido por meio da criação de uma situação imaginária que insere a criança em novo estágio de desenvolvimento, porque ela aprende a agir na esfera cognitiva, o que antes era realizado apenas na esfera visual externa (VIGOTSKI, 2000). O autor segue o argumento mencionado, e ressalta que no brincar a criança aprende a separar o pensamento dos objetos, o que significa dizer que a ação surge das ideias da criança e não das coisas, por exemplo, neste momento uma cadeira vira um trem, esta atividade da criança constitui um salto no seu desenvolvimento.

A defesa que fazemos com relação à atividade de brincar ser mediação na realização da prática pedagógica se firma nos argumentos de Vigotski ao relacionar o brincar e desenvolvimento com instrução e desenvolvimento, esclarecendo que a atividade de brincar não é o que predomina na infância, mas o que contém fonte de desenvolvimento por criar zona de desenvolvimento iminente. A criança aprende a criar situação imaginária, a criar atenção voluntária, motivos volitivos. Assim, a criança é movida pela atividade de brincar que possibilita ter consciência de suas ações, de que cada objeto tem significado (VIGOTSKI, 2008).

A criação de situação imaginária tem em si aspectos de uma recordação por retratar o vivido pela criança, ela é o caminho para o desenvolvimento da abstração. E na atividade de brincar a criança cria situação imaginária, o que significa a criação de nova relação entre a situação pensada e a situação real. Por todos esses aspectos mencionados sobre a atividade de brincar e a situação imaginária criada na brincadeira, que nos reportamos a Elkonin. Este teórico da Psicologia Histórico-Cultural buscou determinar a natureza do jogo e foi orientado neste processo pelas produções de Vigotski sobre a atividade de brincar e sobre o desenvolvimento infantil. Assim, seguiu algumas linhas de desenvolvimento de sua pesquisa tendo como ponto de partida as produções de Vigotski.

É oportuno tratar da produção de Elkonin (2009) sobre a natureza do jogo protagonizado, porque estamos considerando que o jogo faz parte da atividade de brincar. A

linha de discussão que apresentamos é a historicidade, produzida pelo autor, para explicitar o conceito de jogo protagonizado e sua função no processo de desenvolvimento infantil.

Dentre estas linhas sugeridas por Vigotski para que Elkonin estudasse sobre o jogo e produzisse a sua teoria sobre a natureza do jogo, podemos elencar: é a base do jogo, a criação de situações fictícias; a relação do jogo com o desenvolvimento é da aprendizagem para o desenvolvimento; no jogo a criança aprende a atuar em situação cognoscitiva e não visual; o jogo oferece para a criança uma nova forma de desejo; a tomada de consciência de si e do seu conhecimento está no jogo¹³.

A teoria de Elkonin (2009) sobre o jogo parte da necessidade de estabelecer em seu estudo uma relação com as produções de Vigotski e Leontiev, por considerar como o que se tem de mais desenvolvido sobre o brincar e o desenvolvimento infantil. Assim, orienta seus estudos que objetivaram evidenciar a natureza do jogo por meio de sua historicidade.

Para Elkonin (2009, p. 2-3), o jogo: “é uma situação fictícia em que a criança adota o papel de outras pessoas, executa ações e estabelece suas relações típicas”. A atividade que a criança realiza para se constituir em uma situação de jogo necessita ter esses aspectos, o que implica negar o jogo como uma simples relação da criança com um objeto, algo que ocorre no início do seu processo de desenvolvimento que o autor define como atividade objetal manipuladora.

Para se constituir numa situação de jogo é criada uma nova relação entre a criança, os objetos da cultura e o papel que desempenha no desejo de ser adulto em realizar ações que não pode ainda realizar, como por exemplo: ser professor ou professora, médico ou médica, pai ou mãe.

Nesta relação, considera-se o que Leontiev (2010) estabelece como atividade guia, presente em cada estágio do desenvolvimento humano. Na primeira infância o brincar é a atividade que se constitui em fonte de desenvolvimento para a criança. Ela constitui nesta atividade uma relação nova e cria as condições para o desenvolvimento infantil. Até aproximadamente seis anos de idade o brincar pode predominar, então a criança começa a estudar para realizar as avaliações da escola e a aprender muitas coisas que criam condições de seu desenvolvimento. Assim, a atividade guia passa a ser a atividade de estudo. Na idade adulta, a atividade guia é o trabalho (VIGOTSKI, 1996; RUBINSTEIN, 1977; LEONTIEV, 2010).

¹³ Estes argumentos fazem parte de fragmentos de anotações de Vigotski para uma conferência sobre psicologia infantil e consta no anexo do livro Psicologia do Jogo de Elkonin (2009).

Para determinar que a atividade de brincar seja uma atividade guia, Leontiev (2010, p. 64,65) estabelece especificidades:

[...] ela é atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro do qual eles são diferenciados; é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são transformados; é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil;

A atividade é realizada por meio de ações e operações do homem sobre a realidade objetiva e subjetiva, e gera transformação. Esta atividade é a que contém todas as condições para o salto. O brincar é atividade principal por gerar desenvolvimento do psiquismo, desenvolvimento da consciência. Vigotski (2002) corrobora com este argumento de Leontiev (2010) quando relata que na criança o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre na atividade de brincar com o uso de brinquedos ou objeto/ação, que possibilita o uso das funções da memória, fantasia, imaginação e criatividade, para constituir o caminho para a abstração.

Por tratar da possibilidade criada na brincadeira por meio da situação imaginária, Elkonin (2009) também afirma que o jogo é o caminho da abstração, antes do jogo não há imaginação na perspectiva de criar uma nova situação baseada no vivido, a criança age com relação à realidade imediata. No jogo ela planeja sua ação, embora seja necessário explicitar que algumas funções psicológicas, ainda, não se desenvolveram, e todas as outras estão em processo. Ao fazer esta afirmativa, o referido autor objetivava conhecer a natureza e o conteúdo do jogo para explicar o processo de desenvolvimento da criança.

Seguindo o argumento do autor, de que a sociedade mais primitiva é a sociedade em que a criança realiza mais cedo atividades de adulto, a sociedade mais desenvolvida implica na necessidade do jogo protagonizado para criar as condições de desenvolvimento da consciência da criança. É essa a sociedade em que vivemos, onde há a necessidade do jogo protagonizado para o desenvolvimento infantil.

A unidade fundamental do jogo é a situação fictícia, em que as ações da criança estabelecem relações típicas em condições lúdicas peculiares. Isso acontece porque, o jogo para a criança, quando a atividade principal já é o estudo, tem um objetivo diferente para o desenvolvimento, deixa de ser atividade guia. O que define a natureza do jogo para Rubinstein (1977, p. 113, 114) são duas teses:

[...] a atividade do jogo é pois, uma atividade que se efectua a base de um interesse imediato por ela e não pelo seu específico efeito útil; a atividade do jogo realiza várias motivações da específica atividade humana sem que para

isso esteja vinculada aos meios e métodos de acção mediante a qual se leva a cabo no âmbito prático, no do jogo [...]

É por conta das especificidades do jogo que na escola seu uso pode ser considerado algo natural ou algo oposto ao trabalho, portanto, deve ocorrer de forma limitada para não competir com as atividades de escolarização da infância. Para este autor, o jogo se refere tanto à atividade de criança como a de adultos, com a especificidade de ser na criança uma atividade que cria uma zona de desenvolvimento iminente, produzindo desenvolvimento das funções psíquicas. O que Rubinstein (1977) considera como essência do jogo na condição de atividade humana é a capacidade para a transformação criadora da realidade.

Recorremos a Lefebvre (1975) para explicar onde reside a relevância de se discutir a mediação da atividade de brincar na constituição da prática pedagógica que está na contradição presente na atividade de brincar. Para Vigotski (2008), a contradição está na brincadeira e, está no jogo para Elkonin (2009), pois “a contradição dialética é uma inclusão (plena, concreta) dos contraditórios um no outro e, ao mesmo tempo, uma exclusão ativa” (LEFEBVRE, 1975, p 238). É, assim, que funciona a atividade de brincar para a criança, pois a brincadeira significa uma distância da realidade e ao mesmo tempo uma penetração nela. O conteúdo do jogo é a vida e sua forma na atividade da criança se materializa no brincar.

Para Vigotski (2000), o problema fundamental para compreender o desenvolvimento do psiquismo na idade pré-escolar (antes de entrar na escola) é conhecer o jogo infantil. Leontiev (2010) reitera ao esclarecer que o principal no jogo é a situação fictícia, demonstrando, assim, o que é necessário estudar é a relação interna entre a situação fictícia e a apropriação das relações sociais. O desenvolvimento de que tratamos não é processo independente da aprendizagem, nem esta é o próprio desenvolvimento.

O que Vigotski (2010, p. 111) atesta como “fato fundamental e incontestável é a relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem”. Para o autor existem dois níveis de desenvolvimento, o efetivo expresso naquilo que a criança consegue realizar sozinha, e o iminente que revela o que está em vias de desenvolvimento, o que a criança realiza com ajuda, por exemplo, com a intervenção pedagógica da professora.

Vigotski (2010, p. 115), com a definição de dois níveis de desenvolvimento explicita a função do adulto na organização de contextos de desenvolvimento infantil. Para a criança: “a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial”. E a aprendizagem é um momento necessário para o desenvolvimento.

Vigotski (1995, p. 230, tradução nossa) ressalta que: “a essência do desenvolvimento cultural consiste, como vimos, em que o homem domina os processos de seu próprio comportamento”¹⁴. A atividade de brincar cria essa condição para atender aos desejos e às necessidades da criança.

Assim, outro conceito da teoria de Vigotski (2000) é o de Zona de Desenvolvimento Iminente – ZDI. A ZDI pode ser criada na atividade de brincar, porque a criança se comporta de maneira superior ao de costume, recriando uma situação real. A ZDI não está relacionada ao desenvolvimento de habilidades técnicas específicas, como também não deve estar o brincar, mas, ao desenvolvimento integral da criança, ao desenvolvimento da sua consciência.

O que reitera o objetivo desta pesquisa que é relacionar a atividade de brincar não com o desenvolvimento de habilidades específicas, mas com a totalidade desse desenvolvimento, especificamente do desenvolvimento da consciência, que não se limita às funções psicológicas superiores, mas às condições criadas por esse desenvolvimento para novas aprendizagens sobre a cultura humana.

O conteúdo fundamental do jogo é o ser humano, a atividade do ser humano e as relações entre adultos determinam a forma de agir da criança. No jogo, a criança penetra no âmbito das relações sociais e as modela de forma peculiar, praticando suas ações coletivas. Por ser social, o jogo tem a mesma natureza, mas o conceito muda determinado pela cultura. A palavra jogo não é um conceito limitado e específico.

O jogo é uma atividade em que se reconstrói, as relações sociais, sem fins utilitários. Na vida adulta o aspecto lúdico do jogo se transforma em outras atividades como teatro, esporte e dança (ELKONIN, 2009). São atividades necessárias na relação objetividade/subjetividade, em que os motivos destas, são antes produzir a vida do que bens materiais. Esses bens são consequências e não o resultado.

A premissa orientadora de Elkonin para estudar a natureza e o conteúdo do jogo é fundamentada em Marx e Engels (2002): as manifestações de um nível superior de atividade humana são compreendidas quando seus níveis inferiores são compreendidos. Ou seja, é necessário conhecer o que já se produziu sobre o jogo para avançar nesta compreensão, considerando a realidade objetiva que se transforma, evidenciada numa organização social mais complexa. “O jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade” (ELKONIN, 2009, p.130).

¹⁴ La esencia del desarrollo cultural consiste, como hemos visto, em que el hombre domina los procesos de su propio comportamiento (VIGOTSKI, 1995, p. 230)

Ao estudar as teorias do jogo para produzir a sua teoria, Elkonin (2009) define como conteúdo do jogo a vida, o trabalho, a atividade dos membros adultos da sociedade. Considerando esse conteúdo, evidenciamos que a consciência é produzida pela vida material, o que explica as mudanças e transformações na sociedade por meio dos novos objetos, novas profissões. A atividade humana se transforma e com isso brinquedos são criados e seus usos são determinados pelas atividades sociais.

Elkonin (2009) ao descrever estudos de pesquisadores sobre a educação das crianças em diferentes tribos e culturas evidencia como as crianças participam, desde cedo, das atividades da vida adulta, cujo objetivo era introduzir a criança na vida dos mais velhos. Estabelecendo relação com a Educação Infantil no século XXI, qual é o objetivo de introduzir, cada vez mais cedo, a criança no mundo dos números e letras sem considerar as suas especificidades? Um dos motivos seria começar o quanto antes a prepará-la para o mercado de trabalho, isto é, alfabetizá-la. Em sociedades subdesenvolvidas isso finda constituindo-se numa condição de sobrevivência, a aprendizagem do mundo das letras e dos números. Dito de outra forma, o aumento do nível de escolaridade para uma classe social e para outra, a inserção precoce no mercado de trabalho.

Qual o lugar-tempo do brincar, do jogo numa sociedade que define como objetivo da Educação Infantil a criança alfabetizar na área da matemática e da língua portuguesa? Apenas uma estratégia para aprendizagem de habilidades específicas. Elkonin (2009) defende a ideia de que o jogo protagonizado é limitado quando as crianças são inseridas precocemente na vida adulta, com trabalho e obrigações. Nas últimas décadas do século XX e próximo a fechar duas décadas do século XXI, temos a inserção precoce na atividade do estudo, o que deveria ser processual, passou a ser condicionada ao ingresso na Educação Infantil, e trabalhado com crianças de quatro e cinco anos.

Que implicações são geradas para o processo de desenvolvimento do psiquismo quando as crianças não têm condições na escola de brincar, de criar uma situação fictícia para o desenvolvimento do jogo? Consideramos, neste trabalho, que isso cria possibilidades abstratas para o processo de desenvolvimento integral da criança. Exige-se dela o desenvolvimento da abstração para apropriação de conteúdos necessários para o aprendizado escolar. E a saída fica na repetição para memorização de conteúdo. Consideramos que esse processo presente na Educação Infantil deste século cria possibilidades abstratas para o desenvolvimento da singularidade infantil, possibilidades abstratas no desenvolvimento do conceito de mundo, possibilidades abstratas de situações em que estas são autônomas, como

na atividade de brincar e, possam expressar o conteúdo e forma da atividade adulta reconstruída por ela.

Ao tratar da natureza do jogo, Elkonin (2009) considera a teoria de Gross¹⁵ como a que todos os outros pesquisadores tomavam como ponto de partida e faziam emendas ou adição. Gross explicava que não brincamos porque somos crianças, mas que nos é dada a infância justamente para podermos brincar. Ou seja, agir no mundo e se apropriar dele. Gross não criou a teoria do jogo, apenas expressou que no jogo ocorre o desenvolvimento necessário para a formação de hábitos.

Alt¹⁶ é um pesquisador citado por Elkonin (2009) que, ao tratar da educação da criança, evidencia o processo de desenvolvimento da educação, afirmando que esta é iniciada de forma igual para todas as crianças e com participação de todos os membros da sociedade, seguindo para uma universalidade da educação, em que cada uma deveria fazer o que os adultos fazem, participando ativamente da sociedade. E um terceiro momento da história da educação das crianças seria relacionado à brevidade do processo educativo, conhecer desde cedo à vida adulta para se tornarem independentes precocemente.

Essa perspectiva retratada no terceiro momento da história da educação das crianças pode ser estabelecida com o vivido por muitas crianças de famílias pobres, que cedo devem cuidar da casa, dos irmãos e ajudar no sustento da família. Quando se ampliam as escolas de Educação Infantil na América Latina, especificamente, no Brasil, o objetivo é retardar esse processo e garantir que as crianças, como determina o Estatuto da Criança e Adolescente de 1990, tenham direito de brincar, acesso à saúde, à educação e ao lazer (BRASIL, 2010).

É no caminho de garantias que a criança passa a ser, nos discursos oficiais, sujeito de direitos. Isso se materializa nas Diretrizes Curriculares, na Base Nacional Comum Curricular e nos Projetos Pedagógicos. O brincar e a interação social se constituem em eixos norteadores da prática pedagógica. Esse contexto gera crianças mais dependentes dos adultos e a necessidade do jogo protagonizado para agir sobre a realidade.

¹⁵ Elkonin ao fazer a historicidade das produções sobre a origem e natureza do jogo, cita a produção de Gross para criticar a produção de outros pesquisadores que apenas se apropriaram da teoria de Gross sem avançar. Ver Teoria do Jogo (ELKONIN, 2009, p. 83-100).

¹⁶ Esse autor descreve os traços típicos da Educação Infantil nos primeiros períodos do desenvolvimento da sociedade. Alt considera que a origem do jogo está na incorporação precoce da criança no trabalho produtivo. Elkonin diz o contrário, é por não estar inserida no processo produtivo que se cria a necessidade do jogo.

O desenvolvimento da consciência é o que as professoras devem considerar como objetivo da Educação Infantil. Mas o que é consciência? Para Vigotski (2009, p. 15): “o ato da consciência não é um reflexo, como tampouco pode ser um excitante, mas é um mecanismo de transmissão entre sistemas de reflexos”¹⁷. Vigotski (2009, p. 77) afirma que: “a consciência é a vivência das vivências”, é o que nos transforma ao transformar a nossa relação com as situações vividas.

É por isso que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre quando a criança se encontra inserida numa situação social de desenvolvimento, quando imagina e age sobre o mundo, recriando situações, funções sociais. Vigotski (2009, p. 105) reitera que: “quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não decorre da mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais, as mudanças nos nexos interfuncionais, das estruturas interfuncionais”.

Elkonin (2009) estabelece premissas para a brincadeira se constituir num jogo protagonizado. De uma situação em que a criança usa a colher para comer, embora quando chegue à boca não tenha mais alimentos dentro do objeto; para usar a colher e dar comida para a sua boneca, ainda é necessário criar uma situação em que a criança dá comida para a boneca imitando ser a mãe da boneca. É necessário haver ficção. Esse é o caminho para o jogo protagonizado, a consciência que a criança tem é outra, sua relação com a situação muda, avança. Desta forma, Elkonin (2009, p. 275) conceitua jogo, como: “a interpretação de um papel assumido pela criança”. O autor explica ser esse o motivo do jogo, nessa situação a criança muda a sua compreensão da atividade que representa.

Nestes exemplos podemos distinguir e aproximar jogo protagonizado de brincar. No jogo protagonizado a criança sempre representa papéis, quando a brincadeira não é jogo, a criança é ela mesma. Em ambas as situações estão envolvidas a imaginação e existe uma situação social de desenvolvimento. Em todo jogo há regras, assim como na atividade de brincar. Um exemplo de jogo é brincar de casinha e assumir papéis das pessoas da família, um exemplo de brincadeira é amarelinha, a criança é ela mesma experimentando realizar ações. Quando a brincadeira se transforma numa competição de ganhar ou perder, tem-se outro tipo de jogo.

¹⁷ Reflexo para o Materialismo Histórico dialético “é o resultado da atividade subjetiva que parte da fonte objetiva e conduz à imagem cognitiva, superando por conteúdo qualquer objeto ou processo tomado separadamente”. “A imagem cognitiva e o objeto nela refletido constituem a unidade de contrários” (KOPNIN, 1978, p. 124, 130).

Para Rubinstein (1977), o jogo é atividade consciente, um conjunto de atos agrupados pela unidade de motivo, sendo atividade expressão de uma atitude do ser humano em face à realidade. O referido autor critica as ideias de Vigotski sobre o brincar ao afirmar que o traslado dos significados e a passagem para uma situação fictícia não são a fonte do jogo¹⁸. Quando Elkonin (2009) analisa as ideias de Rubinstein sobre o jogo, ressalta que este autor define as motivações como a peculiaridade principal do jogo. Essas motivações são uma atitude do indivíduo em relação ao meio.

No jogo, Rubinstein (1977) identifica que os sentidos das ações estão implícitos no estímulo, nos motivos, muito mais que no alcance de um fim, de um resultado. Por isso, quando a criança joga, pode interromper o jogo a qualquer momento e vai realizar outro jogo ou outras ações.

A característica do jogo está na possibilidade, que é para a criança uma necessidade. A necessidade de substituir objetos por outros, de desempenhar papéis, só permitidos na ação lúdica. Isso é possível pela criação de uma situação imaginária. Elkonin (2009) concorda com Rubinstein que, para definir jogo, é necessário definir suas motivações. Mas, considera que Rubinstein não determina a função do jogo para o desenvolvimento psíquico da criança.

A motivação do jogo é agir como adulto, e não ser um adulto. A criança quer fazer o que o adulto faz para se apropriar da cultura humana, das relações sociais. É Vigotski quem mais se aproxima na definição da natureza do jogo ao trabalhar o conceito do brincar. Para o autor, na atividade de brincar, a ação da criança ocorre na esfera imaginativa. Nas primeiras brincadeiras, a ação sobre os objetos é o que domina, quando a criança se apropria das regras e das funções sociais das pessoas que a cercam, a criança passa a dominar a ação. O autor se refere ao brincar de faz de conta.

A apropriação da criança dos significados dos objetos impulsiona o desenvolvimento do pensamento abstrato. E, quando se apropria dos significados das ações desempenhadas pelos adultos, ocorre o desenvolvimento da vontade e a criança começa a fazer escolhas do que brincar, onde brincar, quando brincar, com o que e com quem brincar.

Para Vigotski (2008), explicar o desenvolvimento da criança, pelo prisma de suas funções psicológicas superiores, é determinar o nível de desenvolvimento dessas funções e as possibilidades de constituição de outros nexos entre as funções. Isso significa que devemos considerar as suas necessidades, seus impulsos, os motivos de sua atividade.

¹⁸ O jogo abordado por Rubinstein (1977) não é o jogo protagonizado, mas o jogo de forma genérica, como atividade humana, e da forma como a criança joga.

O psiquismo está em constante transformação e a cultura transforma pela raiz nossas funções psicológicas. A criança necessita se apropriar da cultura para desenvolver seu conceito de mundo. Mello (2015), ao analisar as ideias de Vigotski, reitera que a ZDI é reveladora do processo de desenvolvimento infantil. E, ao explicar o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da ZDI, da situação social de desenvolvimento, materializa como ocorre o desenvolvimento infantil.

Embora não tenha criado uma teoria pedagógica, as produções de Vigotski incidem sobre a forma e o conteúdo do ensino na Educação Infantil, por explicar em profundidade o desenvolvimento infantil. Desta forma, é necessário ter a prática pedagógica dos professores da educação infantil como objeto de estudo, para conhecer as suas relações com a atividade de brincar.

Mello (2015) esclarece que Vigotski aborda o desenvolvimento da consciência, sendo necessária a apropriação da cultura humana, o desenvolvimento como unidade e luta dos contrários, expresso como, por exemplo, no primeiro ato humano, quando cria a necessidade de alimentação. Para que isso aconteça, tem que ser mediado pelo outro, com o aconchego do outro, com esse contato de cuidado, atenção, carinho, essa é uma situação social de desenvolvimento.

[...] desenvolvimento envolve um processo complexo que tem uma lógica interna de condicionamento mútuo, de conexão recíproca de momentos singulares de unidade e luta dos contrários. Para ele, desenvolvimento é luta de contrários e apenas essa concepção permite realmente a investigação dialética do desenvolvimento infantil (MELLO, 2015, p. 04).

Na produção de Vigotski (2009, p. 10) sobre o brincar, é necessário retomar a discussão sobre a fantasia, imaginação e criação como funções psicológicas. “A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história”. O desenvolvimento da criança é cultural, um processo de produzir o humano, ela inicia suas ações no mundo pela imitação e nesta ação a criança imagina situações e relações para se apropriar e objetivar a vida adulta.

O desenvolvimento da consciência ocorre porque o cérebro tem uma plasticidade, uma propriedade que permite alteração e, ao mesmo tempo, conserva marcas das relações estabelecidas anteriormente. Um exemplo da plasticidade do cérebro pode ser compreendido no brincar da infância, a criança imita o que viu, mas esse processo, também, tem criação. Vigotski (2009, 12) enfatiza que:

Em suas brincadeiras elas reproduzem muito do que viram. [...] As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu ou ouviu dos adultos. [...] A brincadeira da criança não é simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa das impressões vivenciadas.

O brincar que estabelecemos como mediador da prática pedagógica é o brincar pensado pelo professor na estruturação, oportunização, intervenção, observação e favorecimento de situações sociais de desenvolvimento. Seguindo a defesa dos autores sobre a atividade de brincar ser guia e fonte de desenvolvimento, estabelecemos relação entre as funções psicológicas fantasia e imaginação.

A imaginação da criança é ampliada com o desenvolvimento da atividade criadora. Nesse processo, a fantasia apoia-se na memória para realizar novas combinações. Vigotski (2009) explica a fantasia como a combinação de elementos que a criança faz por meio da imaginação. É nas situações vividas que reside o fundamento da imaginação. É daí que decorre a afirmação da imaginação ser mais rica e complexa na idade adulta do que na infância. Nas relações estabelecidas entre as funções psicológicas, novas conexões são criadas, isso é possível quando a criança brinca.

A emoção está presente na constituição da imaginação e da criação. A imaginação surge de elementos da realidade e seu produto final é um fenômeno complexo da realidade, que depende do emocional. As imagens e a fantasia se relacionam, originando uma linguagem interior para o nosso sentimento. As imagens ou impressões que possuem um signo comum tendem a se unir. Sentimento e pensamento movem a criação humana. A imaginação criadora não desaparece para nenhum ser humano, mas alguns têm essa função desencadeada apenas nas casualidades.

A criação presente nas brincadeiras é impulsionada pela necessidade da criança se apropriar e objetivar as produções humanas. Na atividade de brincar, o fundamental não é a satisfação que a criança tem na atividade, mas a motivação, o objetivo da brincadeira para a própria criança. Para Vigotski (2009, p. 91): “esse sentido, como se sabe, consiste no desenvolvimento e no exercício de todas as forças e inclinações da criança”. As ideias esboçadas sobre estas funções para ressaltar o brincar como fonte de desenvolvimento infantil.

Neste processo, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é explicada por Vigotski (2010, p. 116) quando ressalta que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de novas aprendizagens. A ZDI é expressa pela ação ou atividade que a criança não consegue realizar sem a ajuda de uma pessoa mais

experiente, assim podemos dizer que: “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”.

No processo de desenvolvimento infantil, a prática pedagógica deve criar condições de desenvolvimento da abstração, trabalhar com a ZDI cria condições de desenvolvimento da abstração e de outras funções psicológicas superiores. Para Vigotski (1996, p. 201): “abstração é um dos instrumentos mais poderosos que o desenvolvimento cultural cria na mente do ser humano”. Por exemplo, para a criança aprender o uso dos números, ela necessita da abstração, uma abstração complexa, porque se trata de processos comuns de cálculo, de funções culturais. Não é apenas uma aprendizagem atrelada à memória.

Com os argumentos apresentados sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, enfatizamos que não ensinamos a criatividade para a criança e nem esse é um processo natural, as professoras precisam criar as condições adequadas para que a criatividade se forme nas crianças e elas se apropriem da cultura. Mello (2012, p. 53) reitera isso ao tratar da função mediadora da prática pedagógica. E afirma que: “entre três e seis anos, por exemplo, a brincadeira de papéis, ou o faz de conta, é a forma como as crianças melhor se relacionam com o mundo que as rodeia e expressam os sentidos que aprendem a atribuir ao que conhecem”. Portanto, ter possibilidade abstrata do brincar na escola de Educação Infantil é limitar o desenvolvimento da criança.

Recorremos a Magalhães (2016)¹⁹ para tratar do brincar quando este é definido como eixo integrador das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Por ser muito estudado e pesquisado, o brincar foi assumindo diferentes compreensões e distorções. Podemos analisar sua essência por meio da perspectiva histórica e explicitar que neste trabalho é histórica e psicológica, mas não é psicologismo, portanto, não se limita a trabalhar o desenvolvimento da criança, considerando apenas suas funções psíquicas.

Não negamos que a atividade de brincar desenvolve a afetividade, a criatividade, a capacidade de raciocínio, a imaginação, a fantasia. Porém, buscamos que isto seja fundamento da prática pedagógica, como condição desta ser realizada, porque planejar ações sem conhecer como ocorre o desenvolvimento infantil é trabalhar por meio de tentativa e erro. E

¹⁹ Em seu artigo a autora explicita que, do ponto de vista filosófico, o brincar é usado para contrapor a racionalidade, razão e emoção como unidade; do ponto de vista sociológico, o brincar é necessário para inserção social; do ponto de vista psicológico, é condição para o desenvolvimento psicossocial da criança; do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, o brincar é um sistema integrador da vida social da criança; do ponto de vista pedagógico, é uma estratégia poderosa para a criança aprender e se desenvolver.

culpabilizar o Sistema do Ministério da Educação (SEMEC), a família, ou a própria criança por não estar se desenvolvendo não é o caminho para possibilitar seu desenvolvimento. Consideramos o brincar atividade guia do desenvolvimento, não devendo ser organizada para um dia da semana na escola ou a um jogo para trabalhar grafemas e fonemas.

Para Leontiev (2010), a criança que age sobre o mundo que a cerca é a criança que brinca como caminho para apreendê-lo. Ela quer ter a consciência das coisas, e isso não se desenvolve por um simples processo de abstração, mas de ação no mundo. São os argumentos apresentados nesta seção sobre as categorias teórico-metodológicas que orientam a discussão sobre pesquisa formação. É o que também justifica pensar essa modalidade de investigação, a pesquisa formação, na criação de condições de alteração das práticas instituídas nas escolas de Educação Infantil que não criam condições para a criança brincar.

A discussão sobre desenvolvimento infantil, brincar, jogo, situação social de desenvolvimento, ZDI, consciência, e funções psicológicas superiores, são apropriações teóricas, objetivadas nesta subseção como caminho seguido pela pesquisadora para realizar a proposta de pesquisa formação com professoras da Educação Infantil. Visto que constitui a base teórico-metodológica para explicar como as crianças aprendem na medida em que se desenvolvem. A formação de professores que se desenvolveu objetivou orientar o desenvolvimento da prática pedagógica da Educação Infantil, por meio da pesquisa formação, com vistas ao desenvolvimento integral da criança.

3.4 Pesquisa formação como *devoir* da prática pedagógica

A quarta subseção aborda sobre a pesquisa formação como modalidade de pesquisa que objetiva criar condições de conhecimento e transformação da prática pedagógica por meio da reflexão crítica. O movimento seguido foi tratar do que compreendemos por pesquisa e formação, porque realizar esse tipo de pesquisa, como a formação da Educação Infantil foi constituída. E, para singularizar e particularizar a pesquisa formação desenvolvida, apresentamos os seus princípios constitutivos para criar condições das partícipes refletirem criticamente sobre a prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento profissional. Citamos, também, outras formas de realizar pesquisa formação com as outras denominações adotadas. (FREIRE, 1987, 1977; MORIN, 2004; ALVORADA PRADA, 2012; IBIAPINA, 2016; GATTI et al, 2019).

Iniciamos a subseção ressaltando que para produção de uma tese, como explicita Afanasiev (1982), são elaboradas ideias, noções, juízos que precisam evoluir para se transformarem em tese científica:

No processo de realização da ideia e no decurso da pesquisa nascem noções, imagens, juízos que concretizam a ideia, a encarnam em teses científicas, conclusões e leis que, depois de serem verificadas pela prática, formam finalmente no seu conjunto e unidade, uma teoria científica (AFANASIEV, 1982, p. 167).

No decurso da pesquisa é exigido ao pesquisador ou pesquisadora, a organização de caminhos que possibilitem chegar ao concreto pensado. Este concreto que constitui a realidade investigada é uma síntese de múltiplas determinações, e para ser desvelado necessita ter como princípio o movimento da vida, a constituição do ser.

A realidade que se manifesta em sua aparência, na pesquisa formação, é investigada porque buscamos chegar a sua essência, que não é alcançada por pesquisas mecanicistas, pragmáticas, deterministas, mas, por pesquisas firmadas na lógica dialética, na realidade formada por contradições que incidem sobre os sujeitos e gera transformação, necessita se constituir em processo revelador das múltiplas determinações da prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar.

Para irmos ao encontro das múltiplas determinações da prática pedagógica, escolhemos, conforme já ressaltamos a pesquisa formação que foi realizada tendo como fundamento o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural. A escolha da psicologia justifica-se, também, pelo fato dela visar conhecer o desenvolvimento do psiquismo humano na relação do indivíduo com a realidade objetiva e orientar-se pela lógica dialética.

Assim, explicitamos que o processo de realização de pesquisa no Brasil e em outros países têm apresentado mudanças na forma de desenvolvimento. A perspectiva de se considerar um aspecto em detrimento de outro, como as abordagens qualitativas ou apenas quantitativas foi superada pelas pesquisas que se fundamentam na lógica dialética (FERNANDES, 2017; SINGULANI, 2016; MARTINS, 20015; MARQUES, 2014; TEIXEIRA, 2014; IBIAPINA, 2010). Isso ocorre quando consideramos a relação entre estes aspectos constituintes da realidade para se produzir conhecimento que vá além da aparência.

A mudança a que nos referimos foi possibilitada pela base teórico-metodológica que fundamenta os trabalhos mencionados e esta tese, porque a lógica seguida é que aspectos quantitativos e qualitativos estão em constante relação, imprimindo mudanças e

transformações na realidade. É desta relação, expressa na lei da dialética, da transformação da quantidade em qualidade (LEFEBVRE, 1975) que encontramos fundamentos de apoio para pesquisa formação realizada.

Outro fator que tem sido questionado e apresenta mudanças refere-se aos tipos de metodologia de pesquisa. Durante as décadas de 1960 a 1990 o processo de formação de professores passou a considerar a escola e os profissionais da educação apenas como objeto de pesquisa (GATTI; BARRETO, 2009). Numa subdivisão do trabalho, assim como explica Marx (1996), que caracteriza os vários estágios do desenvolvimento da sociedade capitalista, o pesquisador passou a ser um profissional, e o professor outro, isso demarca muitas pesquisas no qual o pesquisador produz dados sobre o objeto de estudo e ao pesquisado cabe apenas à tarefa de fornecer esses dados. Essa forma acaba por determinar relações entre eles que se dicotomizam, sendo realizadas atividades diferentes.

Mas ambos são professores e devem ter a pesquisa como princípio constitutivo de seu trabalho. O que implica processos formativos para a professora que realiza a pesquisa formação como produtora de um relatório científico e para a professora que também realiza pesquisa formação, porém o objetivo é desenvolver sua prática pedagógica. Nesta tese, esta prática é particularizada como prática pedagógica mediada pelo brincar.

Com base na pesquisa como princípio constitutivo da atividade docente, utilizamos a pesquisa formação como modalidade de pesquisa que realiza atividades de formação e de produção de dados de forma interdependente, em que a formação orienta a produção dos dados, e os dados explicitam necessidades formativas que orientam os estudos da formação.

A proposta desenvolvida tem como fundamento a totalidade, expressa na realidade concreta que constitui a professora que tem um projeto de doutorado a desenvolver e as professoras partícipes da pesquisa que têm a formação como mediação para o desenvolvimento da prática pedagógica.

A compreensão de formação e de pesquisa é de atividades que medeiam o desenvolvimento profissional. A questão que devemos esclarecer é a compreensão explícita destas atividades como unidade que compreende a relação objetividade/subjetividade na produção do conhecimento. A unidade de que tratamos na pesquisa formação é determinante para o desenvolvimento profissional ao buscar a produção de novas relações das professoras com o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e sobre o brincar, com a prática pedagógica realizada e com as exigências da Secretaria de Educação do Município de Teresina/PI.

Assim, a pesquisa formação realizada na produção deste relatório de tese teve o objetivo de mediar o desenvolvimento profissional das professoras partícipes, ancorada nas atividades de estudo e escrita sobre o processo formativo, como necessidade para a formação que visa à reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

A pesquisa é uma atividade humana para produção da cultura, e quando esta se relaciona ao desenvolvimento do conhecimento científico exige rigor, sistematização e fundamento numa base teórica. Portanto, esta atividade humana, na realização da prática pedagógica, visa desenvolver o pensamento crítico reflexivo. Reflexividade definida como processo que culmina no reconstruir de práticas, primeiro em nível de movimento de pensamento e depois em ação no mundo.

Com base nesta compreensão de pesquisa, a formação de que tratamos é a que humaniza. Assim como Vieira Pinto (2010) e Saviani (2012), compreendemos que a formação ocorre por meio da educação e se justifica falar de educação para humanizar quando Saviani (2012) reitera a existência de educação que desumaniza quando deforma o ser humano. A pesquisa formação se justifica na luta por uma educação formadora, humanizadora. Marx (2010) ressalta que a formação humana ocorre por meio do processo histórico de objetivação do gênero humano e de sua vida como ser social.

A pesquisa formação é um tipo de pesquisa que visa ampliar o processo de humanização por meio da reflexão crítica sobre práticas educativas e as teorias que as fundamentam, que pode ser pedagógica ou docente. E, quanto ao processo de humanização, relacionamos ao que Politzer (1970) enfatiza quando trata da luta contra o capitalismo ao considerar que, para nos humanizarmos, precisamos combater o que nos desumaniza, isso porque a realidade é dialética. Fazemos isso quando trabalhamos pesquisa e formação como atividades constitutivas do processo de humanização.

Corroboram esta perspectiva de relacionar a pesquisa formação com o processo de humanização, as ideias de Freire (1987, p. 40), ao tratar da humanização/desumanização. O autor ressalta que:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização.

Humanização e desumanização, na perspectiva freireana estão implicados pela busca incessante dos seres humanos pelo conhecimento, pela sua incompletude, pela desalienação,

pela formação de seres para si, conforme explicita Duarte (2013), uma contradição que gera o movimento do pensamento, as idas e vindas dos questionamentos que nós fazemos sobre a realidade na qual atuamos como profissionais.

Nessa lógica, as professoras de Educação Infantil, na medida em que lutam para superar práticas biologizantes e de escolarização (LAZARETTI, 2013), estão buscando combater o desumano na formação das crianças. E, podemos criar possibilidades de a professora refletir criticamente sobre este processo quando utilizamos a pesquisa formação como caminho para estabelecer ligações internas entre a prática desenvolvida e a teoria sobre o desenvolvimento infantil, a reflexão crítica que analisa o cotidiano para reconstruí-lo. Isso foi possível nas Oficinas Pedagógicas, como, também, nos momentos da Entrevista Reflexiva Coletiva, nos registros escrito na forma do Memorial Reflexivo do Processo Formativo e das Cartas Pedagógicas.

Ao abordamos a pesquisa formação, estamos estabelecendo relação com a formação de professores e as pesquisas que têm esse foco são identificadas como pesquisas sobre a formação inicial (RIBEIRO, 2015) e pesquisas sobre a formação contínua (LEITE, 2017; MASSARO, 2016). Quando tratam de formação contínua, elas podem estar relacionadas a professores iniciantes (BANDEIRA, 2014) e formação em serviço (SANTA'NNA, 2016; ZURAWSKI, 2009; BAHIA; MOCIUTTI, 2017). Como, também, podem estar relacionadas com a definição de desenvolvimento como unidade para tratar da pesquisa formação, possibilidade de desenvolvimento profissional ao criar condições de surgimento do novo. É desta pesquisa formação que tratamos.

Foi nesta perspectiva que as Oficinas de Brincar foram realizadas e envolveram momentos de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e seus fundamentos mediada por relatos das atividades desenvolvidas, questionamentos sobre aspectos do desenvolvimento infantil trabalhados pelas professoras e, sobre a atividade de brincar, fonte de desenvolvimento infantil que “se realiza em condições de relação recíproca com o meio, quando a forma ideal, terminal, a que deve surgir ao final do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 85), já existe e medeia a aprendizagem.

Na Educação Infantil, por conta das condições históricas de seu surgimento, essa discussão de formação para o desenvolvimento profissional esteve atrelada à formação inicial, porque a realidade apresentava um número significativo de professores atuando sem formação específica (GATTI; BARRETO, 2009) como determina a Lei nº 9.394/96 no seu artigo 61 (BRANDÃO, 2010).

No Piauí esta realidade não foi diferente, de acordo com pesquisa de Lima (2016), que envolveu 8.156 professores atuantes na Educação Infantil no ano de 2013. O perfil é formado por professores com formação em nível médio, Normal Superior, Ensino Fundamental completo e incompleto, sendo a formação contínua quase inexistente.

Esses dados são relevantes para validar a necessidade de desenvolvimento de pesquisa formação na Educação Infantil como forma de criar condições da formação contínua se efetivar e gerar contextos de reflexão crítica sobre as práticas que nela se realizam. Baseada na pesquisa de Lima (2016), podemos mencionar as políticas de formação do Ministério da Educação para a Educação Infantil, como o ProInfantil, um curso em nível médio à distância, na Modalidade Normal, destinado a profissionais que atuavam nas creches e pré-escolas sem formação específica. O ProInfantil foi desenvolvido em parceria com os municípios que recebiam o material do MEC e deveriam ofertar a infraestrutura e recursos humanos para acompanhar o desenvolvimento das ações de formação.

O ProInfantil foi lançado em 2005, e de acordo com a pesquisa de Lima (2016), no ano de 2013 ainda existiam professores sem formação em nível médio atuando na Educação Infantil. O que significa que transcorrido 08 anos, o Programa não tinha atingido seu objetivo no Piauí, de formar ao menos em nível médio profissionais atuantes nas salas de aula de creches e pré-escolas da Educação Infantil brasileira.

Com base nestes dados, podemos inferir que a formação contínua para profissionais da Educação Infantil é recente e a própria formação inicial foi contemplada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - PPC da UFPI somente no ano de 2009, quando passa a habilitar para atuação nesta etapa de ensino.

A pesquisa formação surge e passa a ser opção para formação de professores, realizada no contexto das pesquisas em nível de mestrado e doutorado. É uma forma de realizar a formação contínua que busca problematizar a prática e a formação realizada pelos professores, para tomada de consciência sobre os conhecimentos produzidos no percurso formativo e as ações realizadas para mediar à formação de crianças. Para Gatti et al. (2019, p. 17): “Ao problematizar as questões ligadas à formação de professores e ao trabalho docente, objetiva-se a criação de condições para mudanças, uma vez que não se está problematizando por deleite abstrato”.

É desta perspectiva que Gatti et al. (2019) compreendem a formação de professores, ela é necessidade para uma educação que atenda as exigências da sociedade. Não é possível pensar a educação escolar sem profissionais formados, sem um nível de consciência elevado sobre os aspectos históricos e sociais da sociedade, sobre as demandas globais, nacionais e

locais. Os profissionais da educação não são indivíduos com vocação, que trabalham simplesmente por amor, mas que devem ter formação sólida e de forma permanente. Desta forma, Gatti et al. (2019, p. 19) explicitam:

A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne.

Com base nestes argumentos, evidenciamos que as políticas de formação atendem aos interesses da sociedade capitalista com alto índice de desigualdade social, e estão pautadas na fragilidade da formação dos professores da Educação Infantil. Precisamos superar a falsa consciência dessas políticas que, de forma intencional não garantem um mínimo de formação aos profissionais da educação e isso reverbera na qualidade das práticas desenvolvidas, visando somente ao processo de aquisição das habilidades específicas e com predomínio da dimensão cognitiva sobre as demais dimensões que constituem o desenvolvimento infantil.

A realidade da formação de professores da Educação Infantil justifica a necessidade de realização da pesquisa formação que desenvolvemos, pois, tendo como fundamento o processo de reflexão crítica sobre a prática, conforme Freire (1977) e Liberali (2010), a mesma atende às necessidades de formação dos professores e cria as condições desta reflexão.

Zurawski (2009), no desenvolvimento de sua dissertação sobre formação de professores da Educação Infantil, fez uso da pesquisa formação e elaborou uma etapa deste processo, chamada de cadeia formativa. Essa cadeia teve a função de demarcar conteúdos fundamentais do processo formativo no movimento de levantamento das necessidades, na observação da prática docente, nos encontros de formação e rodas de conversa. Esses conteúdos são denominados pela autora de temas.

A proposta de Zurawski (2009) se aproxima da que propomos por objetivar mudança nas práticas docentes, embora na sua pesquisa o objeto seja o trabalho com as famílias na educação da criança de creche. E também por considerar a necessidade de conhecer o que as crianças, professores e formadores necessitam aprender. Mas, a base teórica que fundamenta esta tese considera que na elaboração da cadeia formativa, o fundamental é analisar as necessidades formativas no processo e não apenas no início como é mencionado por Zurawski (2009) ao tratar que a cadeia formativa orienta a elaboração do plano de formação.

Do que foi discutido, compreendemos que a pesquisa formação se constitui num movimento de idas e vindas, mediadas pela análise das necessidades formativas para se definirem como conteúdos da formação. No processo, a professora vai aprendendo coisas, gerando dúvidas, produzindo novas necessidades, implicações do processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica da Educação Infantil e sobre a prática da pesquisadora na produção do relatório da tese. Ambas, pesquisadora e professoras se formam em dimensões diferentes, mas atendendo às mesmas necessidades formativas inerentes ao processo de realização da prática.

É por esse motivo que corroboramos com Gatti et al. (2019, p. 188) ao tratar da valorização de uma postura investigativa na formação de professores, ao ressaltar a necessidade da relação entre aspectos da formação e do trabalho docente, o que valida a relevância da pesquisa formação como proposta para pensar e realizar formação de professores.

Existem determinados aspectos do exercício docente que podem ser melhor desenvolvidos a partir da problematização e da investigação sistemática com base em fundamentos e instrumentos teórico-metodológicos. A formação para a investigação auxilia o docente a aprender como olhar para o mundo a partir de múltiplas perspectivas, inclusive as dos alunos [crianças, grifo nosso], cujas vivências são muito diferentes das do professor e, sobretudo, a utilizar esse conhecimento para lançar mão de práticas mais equitativas na sala de aula [sala de atividades, grifo nosso].

Nesta relação de pesquisa formação, Lefebvre (1975) nos auxilia quando explica sobre o processo de produção do conhecimento por meio do movimento do pensamento na luta pela explicação da realidade. Para o autor, o ser humano na busca pelo conhecimento faz um esforço para abstrair, refletir e ampliar sua consciência. E para refletir criticamente, é necessário que o pensamento consiga ligar termos, como o ser e o nada, o devir e o ser; a qualidade e a quantidade; precisa ser movimento de pensamento e pensamento em movimento; precisa evidenciar as contradições e depois as relacionar, definir a unidade entre elas e, por fim, introduzir o novo, o salto, o pensamento que avança.

O pensamento se destrói enquanto pensamento a partir do momento em que se separa do conteúdo, a partir do momento em que o conteúdo não é posto como conteúdo (natural e social) do pensamento, ainda não apreendido ou apenas globalmente apreendido, ainda não analisado (LEFEBVRE, 1975, p. 179).

O conteúdo do pensamento para o qual desejamos criar condições de ser movimento é o desenvolvimento infantil por meio do brincar, atividade guia e fonte do desenvolvimento da

criança, para uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica da Educação Infantil. E estamos considerando que a realização da pesquisa formação com vistas a uma reflexão crítica sobre a prática é possível se for firmada no movimento do conteúdo e da forma de ser professora da Educação Infantil.

Assim, a pesquisa formação é marcada pela reflexão crítica sobre a prática; pela negociação de ações formativas; pela análise das necessidades formativas e por um pensar, sentir e agir que negam o determinismo para um pensar, sentir e agir determinados social e historicamente e com vistas à humanização.

Os agentes estão implicados, por meio de relações, ligações e concatenações fundadas no *dever*, no processo de conhecer e saber que o conhecimento se manifesta de forma aparente, mas a essência pode ser desvelada. A pesquisa formação que foi desenvolvida teve como princípios:

- **Reflexão crítica sobre a prática** com seus fundamentos teóricos, considerando a prática como critério de verdade que transforma a realidade e condição do desenvolvimento da consciência;
- **Análise de necessidades formativas** como mediação para reflexão crítica e condição para o desenvolvimento profissional, compreendido como a produção do novo, do desenvolvimento humano;
- **Criação de situações de contradição para produção de afetos alegres** sobre a formação e sobre o desenvolvimento da prática, por meio da relação do ser humano com o objeto a conhecer;
- **Produção do novo sobre o desenvolvimento da prática**, sendo realizado de forma compartilhada e como totalidade que se expressa nas múltiplas determinações do ser;

O propósito de tal opção se ancorou nas muitas denominações dadas às pesquisas que trabalham com pesquisa e formação e nas muitas formas de realizar essa modalidade de pesquisa. E, considerando a historicidade da modalidade de pesquisa que desenvolve pesquisa formação é que apresentamos a seguir, algumas formas de realizar a pesquisa com formação de professores, pesquisas que visam estabelecer relações entre pesquisador e pesquisado.

Dentre estas, destacamos a historicidade apresentada por Alvorada Prada (2012) na intenção de demarcar as pesquisas firmadas também na formação. O autor buscou mapear as

denominações dadas pelos autores das dissertações e teses dos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Brasileiras, no período 1999 – 2008 às modalidades de pesquisa e ou metodologias realizadas mediante pesquisas de intervenção para formação de professores. Com esta pesquisa, o autor identificou várias denominações para essa forma de fazer pesquisa com formação. Podemos mencionar a pesquisa-ação, a pesquisa colaborativa e a denominada pelo autor como pesquisa coletiva.

As pesquisas que Ibiapina (2016) desenvolve, são caracterizadas de colaborativa, demarcada como as que produzem conhecimento mediado por processos investigativos da ação dos professores e com estes professores. Pesquisas realizadas em colaboração entre os participantes da investigação. Existem também as denominadas de pesquisa-ação, e ainda as pesquisas críticas de colaboração. A pesquisa-ação que Kemmis (1986) propõe ao intervir na realidade e transformar a ação docente. Outra forma de realizar pesquisa formação é definida por Morin (2004) de pesquisa-ação integral e sistêmica, para o autor sua essência é a participação, e ao exigí-la, os atores são envolvidos em todas as etapas do processo, desde a elaboração do projeto formativo, assim, todos se transformam em pesquisadores.

Estas formas de fazer pesquisa visam ao desenvolvimento profissional dos partícipes envolvidos, caracterizado pela produção de conhecimento e autorreflexão. Mas criar condições de desenvolvimento profissional dos partícipes deste processo que revelem tendências referentes à prática pedagógica e suas relações com a atividade de brincar, fazem a pesquisa formação desenvolvida ser particularizada **pela produção de diferentes formas de registro para mediar o processo de reflexão crítica, pela análise das significações produzidas no processo de pesquisa como caminho para o desenvolvimento profissional**, pois toda atividade é significada e toda transformação da prática exige transformação das significações, e pela **criação de situações de contradição para produção de afetos alegres**.

A proposta que se discute e se encaminha é de considerar pesquisa formação para definir instrumentos e formas de utilização destes que não descaracterizem a compreensão do tipo de pesquisa e a relação desta com a base teórica. São inúmeras as perspectivas e as possibilidades que esta metodologia cria. A opção por esse tipo de pesquisa se explica pela base teórica da tese que se fundamenta nas categorias mediação e totalidade como categorias que auxiliam o indivíduo/pesquisadora na explicação da realidade de forma múltipla e em movimento.

É desta compreensão da realidade que, as professoras fizeram parte da pesquisa, em relação às necessidades produzidas na realização dos estudos, no processo de reflexão crítica e na produção dos instrumentos de registro escrito, na qual fizeram uso do Memorial

Reflexivo do Processo Formativo e das Cartas Pedagógicas e participação nas OB, para, assim, criar condições de gerar desenvolvimento profissional.

O pesquisador deve considerar que suas produções atuais não serão as mais adequadas, mas suas produções criarão implicações para a criação de novas zonas de sentido sobre o objeto em estudo, como, também, sobre a necessidade de transformação da prática pedagógica. Dessa forma, na próxima subseção apresentamos o desenvolvimento da pesquisa formação com os instrumentos de produção dos dados e o detalhamento da formação.

3.5 Movimento do pensamento: da entrevista reflexiva ao processo formativo

Na quinta subseção apresentamos os instrumentos de produção dos dados e os encontros formativos, denominados de Oficinas de Brincar. O caminho seguido foi apresentar cada instrumento com objetivo e o detalhamento que explica como foi utilizado nesta pesquisa. Neste processo, fazemos uso de quadros para explicitar a estrutura produzida. Iniciamos com a discussão sobre a entrevista e que se utiliza da narrativa como técnica de produção dos dados, no qual o roteiro da entrevista é o instrumento.

A proposta que segue fez uso da narrativa como técnica²⁰ de pesquisa por possibilitar a pesquisadora acompanhar a trajetória de vida do pesquisado, de forma a se criar terreno fértil para analisar e interpretar o objeto de estudo por meio das significações produzidas pelas partícipes da pesquisa formação. Esta técnica de pesquisa cria contexto favorável de escuta das experiências e vivências dos pesquisados capazes de revelar angústias, desejos, sentimentos e necessidades.

Quando fizemos opção pelas narrativas como técnica de pesquisa, estávamos nos apoiando no fato de que as narrativas são produzidas pelas memórias do ser humano com base nas diferentes experiências e vivências. Caracterizamos ser trabalho com a memória, porque os fatos relatados são referentes às situações vividas pelas professoras que são acionados para poder socializar com a pesquisadora. As narrativas são compreendidas como possíveis versões da realidade e não verdades estáticas, únicas. É esta perspectiva que utilizamos, porque nos fundamentamos em teorias que compreendem a realidade em constante movimento e que estudam o homem concreto.

²⁰ Esclarecemos que a narrativa, também, é considerada e utilizada como método autobiográfico. Mas neste trabalho é utilizada como técnica de produção dos dados na entrevista reflexiva coletiva e no registro escrito, na forma de cartas pedagógicas e de memorial.

Tomando por base o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural, utilizamos algumas categorias na análise e interpretação das narrativas, que são: totalidade, mediação, necessidade e casualidade e atividade. Mas, como se justifica o uso destas categorias na presente pesquisa que tem como objeto a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar?

As categorias acima mencionadas orientam o pensamento da pesquisadora, por expressarem o conteúdo mais concreto e mais geral deste pensamento. Essas categorias se constituem em formas do ser (que é nosso objeto) e do pensamento que está em movimento para estabelecer as relações entre esta e a realidade objetiva.

No entanto, para realizar uma narrativa podemos utilizar vários dispositivos, o escolhido foi a Entrevista Reflexiva Coletiva - ERC, o registro escrito na forma de Cartas Pedagógicas - CP e de Memorial Reflexivo do Processo Formativo - MRPF. A entrevista reflexiva com o objetivo de analisar as necessidades formativas das professoras em relação ao brincar como fonte de desenvolvimento e mediador da prática pedagógica. O Memorial Reflexivo do Processo Formativo como instrumento de registro das idas e vindas das professoras na produção de conhecimento na formação e na prática sobre o objeto de estudo. As Cartas Pedagógicas foi outro dispositivo pensado para atender às necessidades das professoras de socializar sobre os dilemas da profissão, algo sempre realizado nos momentos iniciais da formação. Por esse motivo, pensamos em sugerir a produção de Cartas, uma escrita com objetivo de comunicar fatos vividos que tenha impactado o desenvolvimento da prática pedagógica.

Com relação à formação, esta aconteceu por meio das Oficinas de Brincar, encontros que evidenciaram a produção de necessidades formativas no processo formativo. Esses encontros foram momentos de compartilhamento de informações, de dúvidas, de desenvolvimento de atividades, de questionamentos sobre o desenvolvimento infantil e da prática pedagógica. O desenvolver das atividades da pesquisa formação são detalhados a seguir.

Os encontros foram denominados de Oficinas de Brincar partindo da explicação de Lefebvre (1975, p. 176) quando esclarece: “[...] toda vez que um pensamento vivo percebe que ainda não possui o real, o concreto em sua totalidade, ele reproduz em si mesmo esse momento. [...] percebe que, se parar, negará a si mesmo e se destruirá”. A Oficina foi pensada com este propósito de confrontar realidades, de troca de experiências, de produção coletiva, de criação de alternativas para transformar a realidade (FERREIRA; RIBEIRO, 2001).

É essa contradição entre o que se faz e o que se deseja fazer, que buscamos produzir nas Oficinas de Brincar, por meio das reflexões sobre a prática e seus fundamentos, colocando o pensamento em movimento para compreender que ainda não possui o real sobre o desenvolvimento infantil e sobre o brincar como fonte desse desenvolvimento. Para criar condições de as professoras pensarem sobre o brincar, caso não pensem, negarão sua própria prática e a própria criança. Portanto, primeiro as professoras tomam consciência desse movimento do pensamento, movimento, ainda, abstrato, para depois alcançar um pensamento em movimento, um devir.

No percurso de realização das narrativas, relações são estabelecidas entre a professora/pesquisadora e as professoras/pesquisadas, tornando possível a realização da pesquisa formação. Considerando estas relações, utilizamos as afirmações de Alvorada Prada (2012) quando enfatiza que não são quaisquer tipos de pesquisa a ser consideradas de formação, mas apenas as que possibilitam a participação efetiva dos envolvidos nas atividades a serem realizadas e que tenham flexibilidade, cuja finalidade não seja simplesmente a produção de dados, apenas um dos efeitos desta ação.

As professoras envolvidas nesta pesquisa formação têm condições de formação por serem os fatos narrados por elas os que se constituem nos elementos reveladores dos próximos passos a serem dados por meio da análise das necessidades formativas. Os fatos narrados não se constituem apenas como indicativos da prática pedagógica consolidada, mas das necessidades do desenvolvimento desta prática, por ser sua finalidade a formação da criança.

Na produção dos dados, a opção pela entrevista reflexiva coletiva se justifica por possibilitar um processo de reflexão coletiva sobre a prática que é implicada pela narrativa da professora e a escuta de outras narrativas, no momento em que as professoras rememoram fatos vividos, buscando possíveis explicações para os mesmos e por possibilitar um movimento entre os fatos narrados e intervenções da pesquisadora, visando ocorrer o movimentar do pensamento. A pesquisa formação articula a pesquisa com o processo de formação contínua de professores e tem relação com nossa base epistemológica, que busca evidenciar os nexos entre as múltiplas determinações da prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar.

A entrevista reflexiva se constitui em instrumento capaz de criar condições de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, por ter potencial para o desenvolvimento do processo formativo das professoras. Recorremos a Szymanski (2011), ao tratar do processo de fazer

entrevista, pois esse instrumento é objetivado pelo diálogo entre os pares envolvidos, minimizando as relações de poder presentes na relação entrevistador/entrevistado.

A entrevista reflexiva foi desenvolvida de forma coletiva para que as professoras partícipes da pesquisa compartilhassem ideias, sentimentos e modos de ser professora. A intenção foi criar desde o início condições de falar de si para o outro que é colega de profissão, considerando que são poucos os momentos na escola, que realizam esta escuta (FACCI, 2004). As professoras ao compartilharem ideias e sentimentos, os modos de ser professora, possibilitou a análise das necessidades formativas no desenvolvimento da prática pedagógica mediada pelo brincar.

De forma que foi definida uma questão norteadora que orientou a entrevista. A questão norteadora foi direcionada aos aspectos constitutivos da pesquisa, como o trabalho desenvolvido na Educação Infantil; as necessidades das crianças que frequentam suas turmas; as propostas de trabalho definidas pela escola em parceria com a Secretaria de Educação do município; o brincar como atividade principal da criança e as aprendizagens na escola.

A expectativa foi que as professoras compartilhassem informações sobre os aspectos mencionados. Assim, partimos de um questionamento para desencadear o diálogo. E fizemos intervenções guiadas pelo objeto da tese. Seguindo as orientações de Szymanski (2011), foi realizado um aquecimento, que se constitui na fase inicial da pesquisa, depois da apresentação formal da pesquisa. O momento inicial dispensou a apresentação da pesquisadora porque esta era a segunda vez que nos encontrávamos. O primeiro contato foi na apresentação do projeto ao grupo de professores e na conversa que tivemos com as professoras que aderiram a formação, foi realizado um diálogo em que houve as apresentações dos envolvidos e das motivações para aderir à pesquisa.

Dessa forma, ocorreu uma segunda aproximação com as professoras e sua prática pedagógica. Para prosseguimento entregamos o roteiro da entrevista reflexiva coletiva para cada professora, solicitamos que lessem e fizessem perguntas em caso de dúvidas, tanto que todas sinalizaram ter compreendido. Iniciamos a entrevista e avisamos que elas poderiam falar o que haviam entendido e só depois mais seguras do que falar, iniciamos a gravação. Quem iniciou o processo de narrar sobre sua vida foi a professora Cuca, uma decisão coletiva entre as professoras.

A questão inicial foi: Fale um pouco de si, do ingresso na profissão, do tempo de atuação, do modo como é trabalhar nesta escola. Este momento, além de aquecimento como propõe Szymanski (2011), é essencial para nós, não como simples aquecimento, mas como

conhecimento das professoras em relação ao que pensam de si, das suas escolhas na profissão, das condições de trabalho.

Na fala inicial foram revelados indicativos da forma como é a escola, as relações estabelecidas entre as professoras e demais profissionais, além de ter sido o momento para constatar como as professoras estão significando a participação na pesquisa formação. Foi possível identificar situações conflituosas e também criar um contexto de descontração. Como ressalta Szymanski (2011, p. 27): “[...] esses períodos iniciais não devem ser considerados como ‘perda de tempo’, pois eles propiciam informações importantes para o pesquisador”.

Após as narrativas referentes ao falar de si e da escola, passamos para a questão norteadora da entrevista reflexiva coletiva. A questão foi elaborada guiada pelos objetivos da pesquisa, mas sem fechar as possibilidades das entrevistadas fazerem escolhas sobre o modo de começar o diálogo. Então, perguntamos: Na Educação Infantil existem exigências legais quanto a sua função, quanto aos conhecimentos produzidos na formação (inicial e contínua) estabelecidos como necessários para ser professora, quanto às determinações da Secretaria de Educação. Diante de tais condições, como vocês fazem para realizar atividades que contemplem estas necessidades e a das crianças de suas turmas?

A opção de utilizar o ‘como’, no questionamento inicial foi para provocar uma narrativa em que as professoras tivessem possibilidades de falar sobre sua prática. E assim emergirem as compreensões das professoras sobre criança, escola, desenvolvimento infantil. Esclarecendo que a entrevista teve o objetivo de analisar as necessidades formativas de professoras da Educação Infantil para o desenvolvimento da prática pedagógica mediada pelo brincar. A atividade de brincar, nesta narrativa, apareceu como passatempo e como instrumento pedagógico de conteúdos específicos do currículo, mas também constatamos indicativos de que o brincar auxilia as aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento da criança.

De posse das narrativas, fizemos a primeira análise das necessidades formativas em relação ao objeto de estudo. Esclarecemos que as orientações de Szymanski (2011) foram o caminho da entrevista reflexiva como referência dos passos iniciais, porém buscamos superar a descrição expressa pela autora, para uma reflexão crítica fundamentada em Freire (1977) e Liberali (2010). Para tanto, existiram momentos de intervenção da pesquisadora com novos questionamentos para aprofundar compreensões, para contemplar aspectos e confrontar ideias expostas pelas professoras. Um movimento que assegurasse a reflexão crítica, conforme Freire (1977, p. 31), que “nos possibilita a compreensão, em termos dialéticos, das diferentes

formas como o homem conhece, nas suas relações com o mundo”. Freire (1977, p. 31), aprofunda essa compreensão sobre reflexão crítica e esclarece:

Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de afastar-se do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação. De que resulta na inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos.

Devemos buscar a superação da ingenuidade sobre o conhecimento humano, na perspectiva de não a tomar como algo que deve ser transferido, depositado, de modo estático, verbalizado. De maneira que, a entrevista reflexiva coletiva foi realizada para que as professoras pensassem sobre a prática e questionassem essa prática. Freire (1977) afirma que no processo de aprendizagem, só aprende quem se apropria do conhecimento, transformando em apreendido, para re-inventá-lo. E, nesse processo, o primeiro passo é dado quando criamos condições do indivíduo refletir criticamente.

É necessário esclarecer que a reflexão crítica não esteve contida apenas no processo de realização da entrevista reflexiva coletiva, mas em todo o processo de realização da pesquisa formação. Isso por que, Liberali (2010) pontua, a partir de Smith, que a reflexão crítica não é instrumento da ação, uma resposta para uma situação-problema, não é apenas para compreender fatos. Ela acontece na tentativa de criar condições do indivíduo analisar a realidade social e histórica, atrelada à ação e compreensão dos fatos, visando ampliar o nível de autonomia e o processo emancipatório do ser humano.

Assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. (LIBERALI, 2010, p. 32).

A partir da postura crítica mencionada pela autora e da intencionalidade de desenvolver uma reflexão crítica de pesquisadora e professoras participantes da pesquisa, foi que usamos a linguagem como mediação do processo reflexivo para materializar fatos que constituem a prática, na forma de narrativas.

Nos encontros denominados de Oficina de Brincar, a lógica foi quebrar o clima de encontros para realizar leituras e escrever sobre aprendizagens para, no final, solicitar uma tarefa. Os encontros foram organizados e coordenados na perspectiva de gerar contextos de diálogos, de conhecer subjetividades, de relatar fatos vividos que afetaram positivamente ou

negativamente as professoras. As Oficinas de Brincar tiveram o objetivo de criar contextos de produção de conhecimento e reflexão crítica sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar, por meio de situações de contradição criadas por meio da unidade teoria prática, da teoria sobre o desenvolvimento infantil e da prática realizada.

Com esta compreensão foram realizadas leituras compartilhadas, numa discussão guiada por teóricos. Mas, sempre buscando que esses momentos se constituam em encontros alegres, para pensar sobre a prática, para ajudar o processo de pensar, sentir e agir na docência. Na forma de realização destes encontros formativos nos apoiamos em Spinoza (2016). E, para criar condições de as professoras serem afetadas com afetos alegres, fizemos uso também de alguns recursos e atividades de acolhimento que pudessem ser relacionados ao desenvolvimento infantil e prazeroso para as professoras.

De nossa experiência como formadora de professores da Educação Infantil²¹ utilizamos: jogos, leitura de crônicas, apreciação de obras de arte, atividades com instrumentos musicais, brincadeiras diversas como momento inicial dos encontros de formação. Depois um momento de diálogo sobre o que as professoras desejavam conversar naquele encontro, que pode ser referente à atividade de acolhimento, a questões relativas à escola, às crianças ou às atividades desenvolvidas em sala de aula.

As Oficinas de Brincar foram realizadas no ano de 2018, respectivamente, nos dias 01 de novembro e 13 de dezembro. Apesar de o planejado ser encontros semanais as circunstâncias da pesquisadora e das professoras levaram a realização das Oficinas, conforme a disponibilidade das três professoras. Todavia, ficou acordado que no ano de 2019 todas se organizariam para os dias de HP fossem comuns e assim possibilitar a formação.

Desta forma, os encontros, em 2019, aconteceram nos dias 22 e 28 de fevereiro, 08 e 22 de março. Além desses encontros fizemos mais dois momentos de discussão no mês de abril de 2019 para entrega do material escrito e solicitação de desenhos das crianças para ilustrar a capa da tese. A ideia de criar situação de desenho sobre as brincadeiras preferidas das crianças foi aceita pelas professoras, e após a realização de brincadeiras com as crianças de suas respectivas turmas, as crianças desenharam brincadeiras com robô, de pular corda, de

²¹ No período de 2005 a 2012 trabalhamos como formadora de profissionais da Educação Infantil no município de Caxias/MA. E nos anos de 2007 a 2011 por meio da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Avisa Lá (Organização não governamental com sede em São Paulo-SP) com o Programa Formar em Rede realizamos estudos sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação infantil envolvendo os eixos: brincar, leitura feita pelo professor, o percurso criador da criança no desenho e na pintura e a matemática. Período marcado por muitas vivências com produção de conhecimento e apresentação e publicação de trabalhos em eventos científicos e revista.

roda, de festa junina, com animais. São esses desenhos que ilustram a capa da tese e os marcadores das seções.

Para organização das Oficinas de Brincar, consideramos algumas ações permanentes, conforme apresentamos a seguir, estas ações foram definidas e os conteúdos e objetivos selecionados por meio da matriz de identificação das necessidades formativas explicitadas na ERC:

- ✓ Realização de uma brincadeira ou de uma atividade específica da docência (situação proposta com a intenção de as professoras estabelecerem relação com a prática pedagógica, por exemplo: um jogo, uma leitura compartilhada);
- ✓ Diálogo sobre as situações vividas na escola;
- ✓ Discussão sobre os conceitos que fundamentam a tese: atividade de brincar e desenvolvimento infantil, com base em Vigotski (1988, 1996, 1998, 2009), estabelecendo relação com o objetivo da Educação Infantil e a prática pedagógica;
- ✓ Dúvidas, informes e socialização dos registros escritos reflexivos sobre a formação.

A estrutura das Oficinas foi alterada para atender as necessidades das professoras com relação ao compartilhar das angústias vividas na docência. Assim, ficou como momento inicial a escuta dos relatos sobre o vivido na escola, só depois realizávamos a brincadeira ou outra atividade planejada para iniciar a Oficina. Segue quadro 01 com plano/síntese das Oficinas de Brincar.

Quadro 01: Plano/síntese das Oficinas de Brincar – Objetivos e Conteúdos

Nº	Oficinas	Objetivos	Conteúdos
01	Oficina de brincar 01	Analisar significados de Educação Infantil para a Psicologia Histórico-Cultural e suas relações com os significados produzidos pelas professoras da Educação Infantil, colaboradoras da pesquisa formação, tendo como fundamento a prática pedagógica, a criança e a atividade de brincar.	Educação Infantil: processo de humanização, socialização e singularização. A Educação Infantil que temos e a que queremos; Organização da escola de Educação Infantil.
02	Oficina de brincar 02	Analisar significados de Educação Infantil para a Psicologia Histórico-Cultural e suas relações com os significados produzidos pelas professoras da Educação Infantil, colaboradoras da pesquisa formação, tendo como fundamento a prática pedagógica, a criança e sua atividade de brincar.	Educação Infantil: processo de humanização, socialização e singularização. Educação Infantil e o processo de alfabetização; Atividade de brincar e o ensino da leitura e da escrita.
03	Oficina de brincar 03	Analisar necessidades formativas das professoras e suas implicações na realização da prática pedagógica mediada pelo brincar.	Prática pedagógica mediada pelo brincar: Necessidades formativas e o desenvolvimento da prática; O brincar e o desenvolvimento infantil.
04	Oficina de brincar 04	Conhecer as ideias defendidas pela Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento da	Prática pedagógica mediada pelo brincar

		criança; Caracterizar os aspectos fundamentais da prática pedagógica mediada pelo brincar.	A Psicologia Histórico-Cultural e suas ideias sobre desenvolvimento da criança; Aspectos constitutivos da prática pedagógica mediada pelo brincar.
05	Oficina de brincar 05	Analisar os argumentos de Vigotski sobre a brincadeira e o processo de desenvolvimento do psiquismo da criança; Relacionar aspectos sobre o desenvolvimento infantil, mencionados pelo autor, com a prática pedagógica.	Prática pedagógica mediada pelo brincar As ideias de Vigotski sobre a brincadeira e o processo de desenvolvimento do psiquismo da criança; Aspectos constitutivos da prática pedagógica mediada pelo brincar.
06	Oficina de brincar 06	Analisar ideias iniciais sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar, a partir das narrativas orais, relacionando com as apropriações e objetivações sobre a teoria de Vigotski produzidas no processo de reflexão crítica da pesquisa formação; Caracterizar a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil, explicitando ações realizadas na escola com as crianças, tendo o brincar como atividade.	Prática pedagógica mediada pelo brincar As apropriações e objetivações sobre a atividade do brincar e o desenvolvimento infantil. Características da prática pedagógica mediada pelo brincar.

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa

As duas primeiras oficinas de brincar objetivaram apresentar a teoria que fundamenta a pesquisa formação que estávamos desenvolvendo e como esta compreende a Educação Infantil e o desenvolvimento da criança. As nossas intenções foram de provocar reflexão crítica sobre a prática desenvolvida pelas professoras e os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Nas demais Oficinas, trabalhamos conteúdos referentes ao brincar e ao desenvolvimento infantil com textos iniciais de apropriadores de Vigotski, como por exemplo, Suely Mello e em seguida texto de Vigotski (Conforme apêndices C, D, E, F, G e H com os planos das Oficinas de Brincar).

De acordo com o quadro 01, observamos que as duas primeiras Oficinas tiveram os mesmos objetivos, porque se tratava dos primeiros momentos da formação em que as professoras estavam conhecendo a proposta, ainda evidenciavam um receio em atender às expectativas da pesquisa formação, além dos relatos ao final da primeira Oficina que revelaram pouco estudo da base teórica na formação inicial e contínua.

As oficinas foram realizadas considerando a escuta atenta, por ser uma necessidade evidenciada pelas professoras partícipes, havia momentos destinados para uma conversa sobre o registro escrito e, caso as professoras desejassem, poderiam socializar trechos do mesmo. Como aconteceu na segunda oficina em que a professora Cuca leu trechos iniciais do registro na forma de memorial.

A partir da Oficina de número 03 o conteúdo recorrente foi o objeto de estudo, a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar. Trouxemos também as

necessidades formativas explicitadas nas narrativas da entrevista como forma de problematizar as significações expressas sobre Educação Infantil, sobre prática e sobre brincar, considerando que já havíamos iniciado as leituras sobre a Psicologia Histórico-Cultural e suas ideias de desenvolvimento infantil, de criança, de escola de Educação Infantil.

As oficinas de brincar 03, 04, 05 e 06 foram realizadas com o objetivo de analisar e refletir criticamente sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar com base nas ideias defendidas pela Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento infantil e atividade de brincar. As situações propostas no início dos encontros tiveram como intencionalidade o confronto entre as possibilidades que a atividade realizada com as professoras teriam no trabalho com as crianças, como por exemplo, a apreciação de obras de arte, a leitura, a música, o brincar de pular corda.

Após esse momento inicial, as professoras estabeleciam as relações com a prática pedagógica e fazíamos o estudo dos textos, como também a análise de narrativas que expressavam significações sobre o brincar, desde a entrevista reflexiva coletiva aos relatos nas primeiras Oficinas de Brincar. Esses contextos foram provocadores de reflexões sobre as ações que realizavam em sala de aula e seus fundamentos.

Tivemos compreensão da intensidade dos conflitos vividos pelas professoras partícipes desta investigação, quando solicitamos planejamento de atividades que revelassem a mediação do brincar na realização da prática pedagógica, e após a socialização das atividades questionamos sobre o que a criança havia realizado e onde estava o brincar. As professoras foram afetadas com essa atividade e expressaram essa afetação nos relatos orais dos encontros e nos registros escritos do memorial reflexivo do processo formativo e das Cartas Pedagógicas.

Como a proposta foi provocar a produção de novas significações sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar, as Oficinas foram permeadas de questionamentos *a priori* e, também no processo. *A priori* foram definidas questões norteadoras para cada encontro com objetivo de provocar reflexões sobre a prática, mas com a possibilidade das professoras responderem oralmente no decorrer da Oficina ou orientar a escrita do Memorial e das Cartas buscando respostas aos questionamentos. Vejamos como isso foi pensado no quadro 02, a seguir.

Quadro 02: Plano/síntese das Oficinas de Brincar – Questionamentos e desdobramentos

Nº	Oficinas	Questões norteadoras	Narrativas
01	Oficina de brincar 01	<p>Qual a finalidade da Educação Infantil no desenvolvimento cultural da criança?</p> <p>Como a professora poderá realizar sua prática para criar as condições de desenvolvimento cultural da criança?</p> <p>Quais as necessidades das crianças da Educação Infantil?</p>	<p>Eu penso muito na rotina da minha sala, eu sou uma pessoa muito inquieta, eu fico muito inquieta, por que essa coisa da educação infantil, por que eu tenho a educação infantil como se a gente tivesse um papel importante de inserir essas crianças na sociedade, que ela compreendesse esse muito em que ela vive pra que não ficasse a toa, pateta [...] Eu penso que a gente tem que mostrar esse mundo, porque elas estão chegando já com as pessoas tão voltadas só pra si mesmo que as crianças estão absolvendo isso. Eu mudo o horário, porque eles querem impor um horário de pátio e eu acho inconveniente, porque sou eu quem sei o horário do pátio, horário do lanche porque eu tenho compromisso com a cantina e é a escola que tem compromisso com a criança. (CUCA, OB n. 02)</p>
02	Oficina de brincar 02	<p>De que forma a prática pedagógica está produzindo as condições para estabelecer relação da criança com o conhecimento?</p> <p>O que significa uma criança alfabetizada para uma criança produtora de cultura?</p> <p>Quais condições são criadas para as crianças expressarem o que desejam fazer na escola?</p>	<p>Hoje quando paro para pensar, sinto-me angustiada, preocupada em está causando danos no desenvolvimento dos pequenos que passam por minha vida. Quantos danos eu já causei? Com essa minha prática louca, desalmada, com essa loucura de fazer a criança ler e escrever. (ABAPORU, CP n. 3)</p>
03	Oficina de brincar 03	<p>Quais significações do brincar são expressas nos trechos das narrativas?</p> <p>O que é o desenvolvimento infantil?</p> <p>O que significa para as professoras a aprendizagem da criança?</p>	<p>É indispensável ressaltar que na infância aspectos sociais, culturais, linguísticos, assim como habilidades e aprendizagens em geral encontrem como fonte de grande inspiração o brincar. E, nessa fase da vida o brincar e o faz de conta devem permear o máximo de tempo. Pois estes são fundamentais ao desenvolvimento da criança, na infância e conseqüentemente em fases posteriores. Assim, o brincar não é perda de tempo e precisa fazer parte da vida escolar das crianças (ABAPORU, CP n.1)</p>
04	Oficina de brincar 04	<p>Quais ideias são defendidas por Vigotski sobre o desenvolvimento da criança?</p> <p>Como organizar a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar?</p>	<p>Amiga, o processo formativo está me fazendo evoluir bastante, tem me feito refletir sobre, estou aprendendo muito, muito mesmo; estou ressignificando minha prática pedagógica com ênfase no brincar; aprendi que o brincar é uma atividade essencial no desenvolvimento infantil. Vou descrever o que aconteceu no último encontro. (CHAPEÚ AZUL, CP n.6)</p>
05	Oficina de brincar 05	<p>Quais ideias são defendidas por Vigotski sobre a brincadeira da criança e o desenvolvimento do psiquismo?</p> <p>Como organizar a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar?</p>	<p>Sinto o desejo ardente de continuar estudando, lendo sobre e pesquisando sobre a partir desses encontros; eu paro e penso, planejo e organizo o “meu fazer”, minha prática, para que possa minimamente ir atendendo essas necessidades das crianças e proporcionar o seu desenvolvimento. Eu estou em sala, sou eu que conheço minha criança e sei de fato do que elas precisam. Sempre que percebia a necessidade de dar uma parada no planejamento que a Semec manda, fazia. O brincar na Educação Infantil é uma necessidade. E agora, estará presente em boa parte do nosso</p>

			tempo. (CHAPÉU AZUL, CP n. 8)
06	Oficina de brincar 06	Quais argumentos explicam as ideias das narrativas sobre a atividade de brincar na escola e a aprendizagem da criança, considerando a teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento da criança? Como estão sendo realizadas ações na escola para criar condições de aprendizagem da criança a partir do brincar?	Em nossas reuniões, percebi que aquilo que tanto buscamos em nossas práticas, não está longe do nosso alcance , já temos vivido, mesmo que de forma bem tímida. Hoje, percebo que seguir a cartilha da SEMEC, de longe significa não brincar, pois é brincando, que nossas crianças se organizam mentalmente , que no brincar elas estarão se desenvolvendo no afetivo, emotivo e cognitivo. (CUCA, CP n. 2)

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa.

Nas oficinas, as discussões versaram sobre as significações de Educação Infantil produzida pelas professoras e as ideias da Psicologia de Vigotski e de Leontiev sobre o desenvolvimento infantil e brincar. E, conforme constam nos apêndices C, D, E, F, G e H, as Oficinas de Brincar foram planejadas e os planos entregues para as professoras no início de cada formação. Além disso, também disponibilizamos os textos, como proposta a ser estudado e discutido nas oficinas, um caderno para o registro e o cronograma de formação. Ficou aberta a possibilidade de inserir outros textos e/ou excluir leituras sugeridas, essas questões foram negociadas na realização da pesquisa formação, fundamentada na reflexão crítica sobre a prática.

De início entregamos uma apostila contendo cópia de quatro textos sobre o desenvolvimento infantil e o brincar para a Psicologia Histórico-Cultural. As possibilidades criadas nas Oficinas tornaram possível estudar e discutir apenas três dos quatro textos, porque foram necessárias mais de uma Oficina para a discussão dos textos da Suely Mello: “Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância” e para o texto de Vigotski: “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”. Os estudos realizados dos textos foram mediação para as discussões nos encontros e fundamento para criar condições de reflexão crítica sobre a prática, e não o cumprimento de uma tarefa, esse também foi um dos motivos para que pudéssemos dar como encerradas as discussões de determinado texto quando as professoras manifestavam o desejo de avançarmos.

Com relação as nossas impressões na realização das Oficinas, destacamos que na primeira, as professoras se mostraram motivadas para participar e conversamos muito sobre a realidade da escola, apesar de terem feito poucas inferências sobre a leitura compartilhada que realizamos. Foi evidenciada nas conversas preocupação sobre a narrativa da entrevista e o desejo de corresponder às expectativas da pesquisadora.

Para tranquilizar as professoras, ressaltamos que estaríamos todas em processo formativo e que o desejo era de termos momentos de escuta atenta, de questionamentos, de relatos sobre a prática, do como estão sendo afetadas pela formação, porque não visávamos um produto final, mas explicar o processo formativo nas idas e vindas, pela mediação das narrativas orais e escritas, dos textos estudados e das atividades das Oficinas, para compreender como é constituída a prática pedagógica mediada pelo brincar.

A segunda oficina aconteceu apenas com duas professoras, pois, apesar de ser remarcada a data e acordada por elas, a Chapéu Azul não pôde comparecer. Neste encontro, um fato evidenciado foi à intenção das professoras Cuca e Abaporu de pensarem na realização de outras atividades com as crianças para o ano letivo de 2019. Com as discussões iniciais sobre o desenvolvimento infantil, sobre o brincar e a prática pedagógica, elas relataram estarem sentindo essa necessidade, de começar as atividades com base nas necessidades das crianças e não apenas aplicar atividades planejadas pela SEMEC.

As atividades da segunda oficina de brincar seguiram a proposta da primeira oficina, buscando aprofundar questões referentes ao objetivo da Educação Infantil. No final desta oficina conversamos sobre o registro escrito e acordamos a entrega do Memorial e das Cartas. Na segunda oficina uma dificuldade foi à realização da leitura do texto em discussão pelas professoras, como era final de ano letivo, as atividades na escola estavam ocupando todo o tempo e tornando difícil para elas fazerem as leituras antes da Oficina. As professoras então solicitaram que a leitura fosse realizada no próprio encontro. Mas, pela extensão do texto isso não foi possível, e a alteração proposta foi a pesquisadora destacar alguns trechos do texto para mediar a reflexão sobre a prática pedagógica. Porém, consideramos ser necessária a leitura feita pelos próprios professores para se criar condições de reflexão crítica nas intervenções da oficina.

De tal forma que, a terceira oficina foi realizada, ainda, com fundamentação no texto de Suely Mello sobre “Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância”. O encaminhamento dado antes do encontro foi que as professoras destacassem trechos do texto que as fizessem pensar sobre sua prática pedagógica e sobre o brincar. Mais uma vez, a leitura do texto não foi concluída criando a necessidade de organizar a oficina de número 04 com a intenção de finalizar as discussões do texto.

Ainda, na Oficina de número 03 nos propomos a solicitar o planejamento de atividades envolvendo leitura, jogos para trabalhar a linguagem matemática e obras de arte. Esse foi um desafio pensado para no máximo uma hora, mas ocupou quase todo o encontro. A atividade de leitura foi proposta pelo caráter alfabetizador da educação infantil nas escolas públicas

municipais de Teresina/PI. O boliche, como atividade de jogos, foi proposto para trabalhar registro de quantidade pelo fato de relatarem uma fragilidade no trabalho com essa linguagem. A atividade com obras de arte por conta de explicitar que esta é um bem cultural que expressa à produção humana mais elaborada, como a leitura e a escrita.

Todos socializaram o que pensaram e, um aspecto que surgiu foi trabalhar leitura e contação como a mesma atividade. Diante das atividades planejadas ficou evidente a ação do adulto, mas, a criança realizaria apenas tarefas, sem muito desafio. Então questionamos: qual foi a atividade da criança? E de que forma aparece o brincar? Esses questionamentos foram provocativos ao ponto da professora Cuca relatar que não sabia como realizar o planejamento, e a Chapéu Azul falar que nunca havia pensado sobre isso antes de planejar, sempre era o que o adulto determinaria à criança fazer, mas que isso a fez pensar que as crianças têm pouco a fazer, quem termina fazendo quase tudo é a professora.

Destarte, a quarta oficina foi organizada objetivando a realização da leitura do texto de Mello (2015), a retomada da atividade planejada pelas professoras na terceira oficina sobre a leitura feita pelo professor, sobre o jogo de boliche e sobre a apreciação de obras de arte. O objetivo desta atividade foi criar condições de reflexão crítica, ao questionarmos sobre a presença de brincar nas atividades planejadas e sobre as ações realizadas pelas crianças que não significasse apenas tarefa determinada pelo adulto, no caso as professoras.

Desta forma, partimos das necessidades criadas pelas professoras de realizar leituras sobre o desenvolvimento infantil. E, seguindo esse caminho a oficina foi guiada pela leitura de trechos do texto a partir da divisão do mesmo em cinco partes, de cada parte foi entregue três trechos, sendo um trecho para cada professora participante da pesquisa. A ação realizada foi ler o trecho e comentar, depois dos comentários foi realizada a leitura de trechos das narrativas das professoras referentes ao encontro anterior. Da maneira que, concluímos a leitura do texto e por fim, realizamos a discussão sobre as alterações propostas na atividade planejada no encontro anterior.

Na quinta e sexta oficina de brincar as narrativas das professoras foram apresentando relação mais próxima com o objeto de estudo e evidenciando a reflexão crítica que estavam fazendo sobre a prática pedagógica que desenvolviam. Nestas duas últimas Oficinas logo de início as professoras apresentavam suas impressões sobre o texto lido, faziam questionamentos, como por exemplo, a Cuca se reportou ao processo de humanização e disse que havia compreendido do que se tratava e que não estava criando situações em sala para possibilitar esse processo.

Outro aspecto relevante ocorrido na sexta Oficina foi quando as professoras explicitaram que antes viam o brincar apenas como uma estratégia de ensino e que sabiam agora ser a atividade da criança que possibilitava o desenvolvimento de forma integral. Agora compreendiam porque nos jogos e brincadeiras havia maior envolvimento entre as crianças. Na seção que contém a discussão dos resultados da pesquisa, temos como evidenciar as novas relações estabelecidas pelas professoras sobre a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar.

Para acompanhar o movimento das Oficinas de Brincar tivemos como instrumentos de produção de dados, o Memorial Reflexivo do Processo Formativo e as Cartas Pedagógicas produzidas pelas professoras/pesquisadas. A definição destes instrumentos se relaciona às significações produzidas durante o processo formativo. O MRPF e as Cartas Pedagógicas como formas de linguagem trazem elementos indispensáveis para investigar a prática pedagógica das professoras, por ser a formação mediação fundamental na constituição desta prática. É desta linguagem que evidencia o pensamento e movimenta-o, que definimos as formas de registro escrito da pesquisa formação.

O memorial é uma forma de registro escrito reflexivo de formação, um instrumento de produção de dados que se utiliza da escrita como forma de expressão das experiências e vivências do ser humano. Este trabalha com as situações vividas que afetaram positiva ou negativamente a prática da professora, evidenciando o movimento de seu pensamento com relação às discussões realizadas nas Oficinas de brincar e que criam relação com o vivido em sala de aula.

Ao pensar sobre os fatos vividos, criamos possibilidades de alcançar um nível de consciência crítica dos nossos atos, uma vez que esse processo é formativo. Ao possibilitar a tomada de consciência da ação profissional desenvolvida, avançamos em relação aos conhecimentos produzidos sobre o objeto de estudo. Para tanto, estamos buscando as condições de reflexão crítica (FREIRE, 1977; FERREIRA, 2009; LIBERALI, 2010; IBIAPINA, 2016), respondendo a três questionamentos: Quem é a criança? O que ela necessita aprender? O que a criança faz na escola?

O Memorial Reflexivo do Processo Formativo foi pensado para contemplar as experiências e vivências pedagógicas das professoras, relacionado à docência da Educação Infantil, às aprendizagens produzidas no exercício da profissão, além de ser instrumento capaz de expressar as possibilidades geradas nos encontros de formação. Como material de produção do memorial entregamos um caderno para cada professora, com duas citações de Freire (1977) sobre o processo de reflexão crítica e o encaminhamento para explicitar o

objetivo de se produzir o registro escrito do processo formativo. A intencionalidade das citações e dos encaminhamentos foi ser mediação no processo de escrita e provocador de reflexões sobre o que escrever no Memorial.

Quadro 03: Encaminhamentos do Memorial Reflexivo do Processo Formativo - MRPF

Citações	Apresentação
<p>Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem [ser humano] é capaz de afastar-se do mundo para ficar nele e com ele (FREIRE, 1977, p. 31).</p> <p>O sujeito pensante não pode pensar sozinho, não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário. (FREIRE, 1977, p. 66)</p>	<p>Olá professora!</p> <p>Na Educação Infantil o registro escrito é um instrumento de avaliação de praticas e do desenvolvimento infantil que cria condições de reflexão crítica para a professora sobre o processo formativo.</p> <p>Os registros produzidos pelo ser humano, historicamente têm a função de expressar o vivido, deixar suas marcas na sociedade. O registro escrito que propomos cumpre a função de registrar os fatos vivenciados nesse período de realização da pesquisa formação.</p> <p>O objetivo é registrar reflexões, situações vividas na formação que possibilitaram um olhar para além da aparência sobre a prática em sala de aula.</p> <p>O instrumento registro escrito reflexivo é aquele que vai além da descrição de fatos vividos e expressar novas relações estabelecidas entre a prática pedagógica e a aprendizagem das crianças, primeiro por meio do pensamento, depois da ação em sala de aula.</p> <p>Atenciosamente, Prof^a Maria de Nazareth Fernandes Martins</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa – MRPF

Por todos os elementos mencionados, o registro escrito se constituiu em instrumento de pesquisa e formação de professores com possibilidade de criar as condições de reflexão crítica, pois os dados relatados são da própria prática das professoras e eleitos por elas como significativos do processo de aprendizagem sobre o objeto investigado.

Os registros realizados atenderam às implicações do método utilizado como fundamento da tese. Como explica Kopnin (1978, p. 95): “um método de conhecimento implica sempre dos aspectos organicamente relacionados: um objetivo e um subjetivo”, o que significa uma conversão do objetivo em subjetivo, da veracidade em precisão. De forma que, as professoras fazem a análise de suas ações, do conteúdo deste pensamento para alcançar níveis mais elevados de conhecimento da realidade da Educação Infantil, por meio da prática pedagógica.

As Cartas Pedagógicas foi um terceiro dispositivo pensado para atender as necessidades das professoras de socializar sobre os dilemas da profissão, algo sempre realizado nos momentos iniciais da formação. Por esse motivo pensamos em sugerir a produção de cartas, uma escrita com objetivo de comunicar fatos vividos que impactou o desenvolvimento da prática pedagógica. Além das Cartas criarem condições favoráveis a escrita, habilidade que exige mais das professoras que simplesmente relatar oralmente.

Fizemos uso do Memorial e das Cartas para produzir dados que nos possibilitassem explicar a realidade em suas múltiplas determinações, em sua concreticidade, porque o objetivo foi desvelar o movimento que engendra a constituição da prática pedagógica quando esta considera a atividade de brincar conteúdo do desenvolvimento infantil.

Desta forma, utilizamos os dois dispositivos para materializar os registros, o Memorial e as Cartas Pedagógicas (SOLIGO, 2015). As Cartas são uma forma de registro breve e constitui em síntese explicativa, para uma colega da escola sobre que estava acontecendo na formação e o que estavam aprendendo que lhes ajuda a pensar sobre a prática pedagógica. Ela sempre tem um conteúdo principal que é o objeto daquele encontro de formação.

O objetivo das Cartas Pedagógicas foi criar as condições de escrita de um registro reflexivo, é comunicar às professoras da escola que não participaram da pesquisa o que estavam aprendendo e também provocar reflexão mais aprofundada, considerando que essa carta poderá ser lida ou entregue para um profissional da escola e se constituiu em fundamento do registro pessoal.

Com base nos objetivos elencados, foram definidos o uso desse instrumento para as professoras registrarem suas impressões, dúvidas, expectativas e aprendizagens formativas. Na Carta, as professoras puderam expressar os seus sentimentos e entendimentos, como um momento de expressão aprofundada sobre a realidade da Educação Infantil em Teresina.

É visível como a escrita de cartas provoca reflexões, dúvidas sobre o que escrever e como escrever. A professora Abaporu, para chegar à carta que seria entregue para uma professora da escola em que trabalha, fez três ensaios, todos registrados no memorial como “primeiro borrão, segunda tentativa e carta final” (MRPF, ABAPORU, 2018). E na segunda oficina de brincar relatou que não teve coragem de entregar a carta para uma professora, mas leu para as profissionais da escola que considerava serem suas amigas de profissão.

O Memorial e as Cartas foram usados para comunicar o brincar que é negado ou garantido às crianças, controlado ou proibido de acontecer na sala de atividades, considerado espaço de silêncio, de estudo, com o cumprimento de tarefas repetitivas, de leitura de letras e sílabas para um processo de alfabetização cada vez mais precoce e que não desenvolve o

gosto pela leitura, sendo desnecessário o trabalho com as demais áreas do conhecimento que compõem o currículo da escola²².

As narrativas orais e escritas, produzidas pelas professoras participantes da pesquisa formação, não se constituem apenas em relatos, mas numa forma de criar possibilidades reais de investigação do nosso objeto, como forma das professoras evidenciarem compreensões sobre as causas principais de suas escolhas no desenvolvimento da prática pedagógica.

Com as narrativas foi possível criarmos condições das professoras revelarem suas histórias de formação, suas aprendizagens sobre a Educação Infantil, sobre a criança e o brincar. As significações produzidas sobre a prática pedagógica, seja ela reiterativa, seja transformadora, foram evidenciadas nestes relatos, nas idas e vindas do movimento do pensamento para expressar por escrito os fatos vividos pelas professoras sobre o processo de formar a criança.

E, o modo como fizemos uso e compreendemos as situações vividas que nos afetaram é que produz necessidades formativas nas professoras e possibilita a elas olharem para suas aprendizagens, suas práticas, as teorias estudadas, relacionando com sua atuação hoje. Esse processo faz da pesquisa um movimento de geração de dúvidas e certezas que expressa a formação de professores como mediação fundamental na transformação da prática, como relatou Cuca no seu memorial.

A escrita possibilita a escrita sobre si, e constitui-se em possibilidade de revelar as relações estabelecidas pelas professoras sobre seu processo formativo e as significações da prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar. A narrativa sobre si atravessou todo o processo de desenvolvimento da pesquisa formação, desde as primeiras aproximações com as professoras da Educação Infantil ao momento em que se encontraram inseridas nas Oficinas de Brincar.

O processo de realização de pesquisa que tem como princípio a formação com base em necessidades formativas das professoras, se constitui de pensamentos em movimento e produtor de novas necessidades. Desta forma, no desenrolar destas atividades são definidas outras necessidades formativas (BANDEIRA, 2014), a partir da modificação e criação de novas necessidades, com relação ao estudo da prática pedagógica mediada pelo brincar. Neste momento, isso se constitui em um *devoir* da pesquisa.

²² Dados revelados inicialmente na entrevista reflexiva coletiva realizada em outubro de 2018 e reiterados no Memorial e nas Cartas Pedagógicas.

Ao realizar a pesquisa formação com a produção de registros escritos pelas professoras, o que nos impulsionou foi criar condições de reflexão crítica sobre a prática, considerando a formação, as condições objetivas e subjetivas da instituição de ensino; as necessidades de crianças e professoras para transformação da realidade em que se encontram. Assim, buscamos em Prado e Soligo (2005, p. 01) fundamento para corroborar a ideia desta tese que considera ser possível a realização da prática pedagógica mediada pelo brincar, como conteúdo e forma, de ser possível a negociação de situações de aprendizagem da cultura humana entre adulto e criança.

É nesse contexto que a valorização da escrita dos educadores ganhou lugar. Afinal, se é necessária à reflexão sobre a prática profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo, a conclusão acaba por ser inevitável: a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos.

O Memorial Reflexivo do Processo Formativo é para esta pesquisa um instrumento de materialização do processo de realização da mesma, evidenciando o movimento do pensamento das professoras sobre a prática pedagógica, com suas dúvidas, certezas e angústias.

É necessário pensar sobre o fundamento da pesquisa formação como a confrontação entre o que aprendi e a consciência do que ainda não aprendi, implicado na necessidade dos conhecimentos científicos, um olhar mais aprofundado sobre a realidade, sair da aparência para a essência, rumo ao concreto pensado.

Prado e Soligo (2005, p. 02) quando tratam da necessidade da escrita do professor sobre sua prática como possibilidade de reflexão crítica estão definindo o memorial de formação como este instrumento. Para os autores:

[...] o memorial de formação como um gênero textual privilegiado para que os educadores – enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias – escrevam sobre o processo de formação e a prática profissional.

O memorial faz uso do que ficou retido na memória e que consideramos importante sobre o fato narrado, expressando as significações produzidas sobre este fato. Quando nos propomos a escrever sobre as nossas memórias, acontece um esforço de lembrar situações, ideias, ocorre um processo de seleção do que consideramos necessário expor. São idas e vindas do pensamento na busca de encontrar os melhores caminhos para informar sobre o vivido, sobre o aprendido e sobre o que causa angústia, alegrias, tristezas, incertezas.

As palavras não representam o pensamento (VIGOTSKI, 2009), mas materializam o que pensamos, pois reiteramos que não conseguimos expressar todo nosso pensamento em palavra, sobretudo à palavra escrita. Mas, apresentamos fatos, ideias, relações que apontam indicativos fundamentais para o conhecimento da realidade e como esta é significada pelo ser humano.

O Memorial Reflexivo do Processo Formativo é um texto predominantemente narrativo, que traz sínteses sobre o vivido pelas professoras no processo formativo, que pode apresentar ideias e conceitos da teoria estudada. Por ser um instrumento de uso nas pesquisas que trata da formação de professores, a narrativa do memorial envolve relatos referentes à formação e à prática e esses relatos podem ser circunscritos a acontecimentos anteriores ao processo formativo e ao próprio processo. Nesta pesquisa, o ponto de partida dos relatos do memorial está atrelado à formação realizada com os conteúdos, os objetivos e os questionamentos que são postos. Considerando esta realidade, as professoras estabelecem as suas relações com a prática e produzem o memorial.

É com este mesmo fundamento que trabalhamos com as Cartas Pedagógicas, atendendo a um dos objetivos da linguagem, a comunicação. O objetivo principal da Carta está atrelado à necessidade de que, não apenas a professora que participa da pesquisa reflita sobre sua prática, mas outros professores que receberem estas cartas sejam provocados a conversar sobre a formação na escola, a contestar ideias, a solicitar mais informações sobre as discussões realizadas. Escrever cartas pedagógicas considera os relatos dos professores que se sentem sós quando se trata dos dilemas enfrentados na sala de aula.

O uso das cartas como dispositivo para formação de professores estabelece diálogo com outros professores, de forma pedagógica, afetiva, política, para que seja comunicado, aos outros profissionais, o que se discute na Educação Infantil, as suas necessidades, as possibilidades de realização da prática pedagógica. As cartas estão presentes no livro de Freire (2000) com a intenção de comunicar de forma afetuosa e estética as temáticas da educação, as formas de desenvolvimento de pesquisas que visam desenvolver a criticidade.

Comunicar para Freire (2000) significa dialogar e fazer da educação um ato político, sabendo que o ser humano é um ser de transformação da realidade e de si. A reflexividade presente nas Cartas se fundamenta no diálogo crítico sobre o que se faz e o que se poderia fazer para criar condições da educação emancipatória. Nas Cartas estão incluídas a relação afeto intelecto de que trata Spinoza (2016).

Soligo (2015) usa cartas pedagógicas para as suas reflexões sobre a docência, ideias não somente de autores consagrados, mas, dos que fazem a docência, por meio da prática

pedagógica, que expressam conhecimentos valorosos que criam condições de estabelecimento da relação necessária entre universidade e escola da Educação Básica.

É por considerar esse fundamento das cartas de Freire (2000) e Soligo (2015) com as ideias defendidas pela Psicologia de Vigotski que validamos o uso desse instrumento como provocador de reflexões das professoras partícipes da pesquisa formação sobre seus desejos e angústias. As Cartas Pedagógicas foram produzidas após a realização das Oficinas do Brincar, desta forma, intencionamos ter ao final, seis cartas de cada professora, pois planejamos e realizamos seis encontros de formação.

Porém, no processo as casualidades se transformaram em necessidades em que Chapéu Azul produziu oito Cartas, Abaporu três Cartas e Cuca, que sempre se mostrou mais afetada com a formação, conseguiu produzir apenas duas Cartas pedagógicas. As possibilidades de mais ou menos cartas produzidas por cada professora foi determinada pelo nível de afetação das mesmas e pela identificação com este gênero textual. No processo da pesquisa formação, a quantidade pode expressar ou não uma qualidade no processo de reflexão crítica sobre a prática. Assim, para conhecer outras determinações que incidem sobre a constituição da prática pedagógica, na próxima subseção apresentamos o *lócus* da pesquisa e suas partícipes.

3.6 Demarcando espaço e definindo critérios: o campo de pesquisa e suas partícipes

Esta subseção trata sobre os critérios de escolha das partícipes da pesquisa formação, as características das professoras com relação à formação, tempo de atuação na docência da Educação Infantil. Também, esboçamos características do atendimento ofertado pelo município de Teresina/PI na Educação Infantil com número de vagas disponibilizadas, formas de organização das turmas e elementos da proposta pedagógica da Educação Infantil.

As partícipes da pesquisa foram professoras da rede pública municipal de Teresina/PI. A definição da cidade e da rede de ensino foi pelo fato de a pesquisadora ser professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, que se constitui em *lócus* de formação inicial dos professores que irão atuar na rede pública de ensino nas escolas de Educação Infantil e por ser espaço de realização dos Estágios Obrigatórios do curso de Pedagogia, na qual atuamos como professora.

Como a universidade tem função social e deve desenvolver seu trabalho em estreita relação com a comunidade, optamos por desenvolver pesquisa formação por meio de entrevista reflexiva coletiva, fazendo uso do Memorial Reflexivo do Processo Formativo e das

Cartas Pedagógicas, de modo a criar condições para a reflexão das professoras e da pesquisadora sobre a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar.

A seleção das professoras para participação da pesquisa teve como primeira condição a aceitação em ser colaboradoras deste trabalho e considerar sua prática como objeto de pesquisa, ou seja, adesão voluntária. Além desta primeira condição, demarcamos ainda como critérios de escolha:

01. Ser professora do quadro permanente da rede pública municipal de educação de Teresina/PI;
02. Ser formada em Pedagogia, curso que habilita para atuar na Educação Infantil;
03. Ter entre seis e dez anos de atuação na Educação Infantil. Consideramos este tempo de atuação por ser os primeiros anos de docência definidores de ideias, concepções e práticas sobre a criança, o desenvolvimento infantil e a organização do trabalho pedagógico. Consideramos que este período de desenvolvimento da docência possibilita a definição da prática pedagógica e também cria a necessidade de produzir caminhos para mediar à formação da criança;

Sabemos que realizar pesquisa que tenha o pesquisado como partícipe e não um informante ou indivíduo que irá contar experiências e vivências suas a outras pessoas, com pretensões sobre suas narrativas, faz emergir obstáculos na produção dos dados. Para Bertaux (2010), isso acontece porque estes indivíduos irão se perguntar sobre as intenções do pesquisador, que usos serão feitos das suas narrativas, que instituição representa, em suma, qual a sua identidade. Deixar bem claro para as professoras que participam da pesquisa, quais os objetivos e que usos serão feitos das narrativas produzidas são informações necessárias, um passo indispensável para concretização deste processo. E o autor nos adverte, ainda, que é preciso conhecer estes obstáculos, pois conhecê-los é compreender o seu próprio campo de pesquisa.

O processo de inserção no campo de pesquisa aconteceu no primeiro momento com uma solicitação formal por meio de processo protocolado na Secretaria de Educação do município de Teresina/PI. Com a autorização o passo seguinte foi visitar o Centro de Formação Odilon Nunes, local destinado à formação dos professores da rede pública municipal. Neste local, estabelecemos contato com as coordenadoras da Educação Infantil, responsáveis pelos encontros de formação.

A orientação dada foi de conversarmos com as professoras no dia do encontro de formação, ocorrido no dia nove de agosto de 2018. O critério era que as professoras não fossem escolhidas por indicação das coordenadoras, mas por adesão voluntária. Assim, no dia do encontro conversamos com um grupo de professoras e apresentamos o objeto da pesquisa, objetivos e critérios para a participação. Após esta breve apresentação, as professoras presentes se mostraram bem receptivas, mas necessitava preencher os critérios, algumas professoras manifestaram desejo de fazer parte da pesquisa, mas tinham entre 2 e 3 anos de docência. Das professoras que manifestaram interesse em participar da pesquisa formação, três se disponibilizaram a conversar conosco numa sala reservada para melhor detalhamento das ações da pesquisa.

Numa sala separada, durante aproximadamente 20 minutos, conversamos com as professoras sobre outros detalhes do projeto, como a forma de realização da pesquisa que visava a um trabalho baseado na negociação. Neste momento, conversamos sobre o tempo de docência na Educação Infantil, a formação das professoras, a escola em que trabalhavam e o contato telefônico. As professoras que aderiram a formação atuavam em escolas diferentes, em zonas da cidade diferentes, em escolas consideradas pequenas e escolas consideradas grandes, como uma escola com apenas três salas de aula e outra com 10. Esse aspecto foi expressivo por contemplar contextos diferentes que representam a realidade da Educação Infantil brasileira.

Desta forma, as três professoras assumiram o compromisso de participar da pesquisa formação. Elas possuíam entre nove e 13 anos de docência na Educação Infantil²³, duas têm formação *lato sensu* e uma apenas graduação. Os relatos na conversa expressaram alegria e curiosidade em participar da formação. O que nos motivou a agendar uma data para realização da entrevista reflexiva coletiva, o primeiro passo na produção de dados sobre o objeto de estudo.

No diálogo estabelecido, as nossas primeiras impressões foram de estar com um grupo de professoras comunicativas, alegres por trabalhar nesta etapa de ensino, motivadas a aprender sobre a Educação Infantil. Essa disponibilidade e acolhimento as fizeram argumentar em favor do uso do Horário Pedagógico - HP, dia da semana em que não ficam em sala de aula com as crianças, para participarem da pesquisa. Como as três professoras tinham esse HP

²³ O que em princípio foge ao critério estabelecido referente aos anos de docência, mas, são as necessidades que criam as motivações do agir humano, foram essas as professoras que aceitaram participar da pesquisa e preenchiam os outros critérios.

às quintas-feiras à tarde, ficou definido esse dia e horário de realização da Pesquisa. Esse horário foi alterado no ano de 2019 para terças e quintas, conforme a disponibilidade das professoras e demandas da escola, mas, por questões circunstanciais que envolveram a organização dos horários das professoras, realizamos as OB em 2019, em três sextas-feiras.

Com relação à identificação das professoras, fizemos a escolha dos codinomes na consideração das produções de Vigotski sobre a produção humana expressa de forma artística. Tarsila, pintora brasileira reconhecida internacionalmente, buscava expressar nas suas obras os sentimentos constituídos nas relações sociais do Brasil nas décadas de 1920, 1930. Sua intenção era mostrar que se faz arte valorizando a cultura brasileira, suas origens, para além do tradicional das obras realistas. Assim, a pesquisadora escolheu o título dado para três obras de Tarsila para ser o codinome das professoras, que são: Abaporu, Chapéu Azul e Cuca. Para Vigotski (2001), a arte nos afeta de maneira singular e significa o social em nós. As professoras evidenciaram essa afetação, afetos alegres sobre o trabalho com crianças, sobre o uso de jogos, sobre apreciação de obras de arte.

Outras motivações para escolha dos nomes estão relacionadas às atividades desenvolvidas nas Oficinas de Brincar com o uso de obras de arte de pintores brasileiros; e por ser uma das atividades trabalhadas com as crianças e relatadas pelas professoras na ERC. Apresentamos os codinomes às professoras com a possibilidade de escolherem outros codinomes, mas elas gostaram e optaram por estes, escolhidos pela autora.

No Quadro 03 é possível encontrar as motivações para ingresso e o processo de identificação com a docência das professoras partícipes da pesquisa formação, neste quadro é possível constatar que foram diferentes os percursos e os motivos para atuarem na Educação Infantil. As professoras Chapéu Azul e Cuca expressaram gostar da docência e terem escolhido ser professora, ao passo que a professora Abaporu relata que ser professora foi o possível para a realidade vivida por ela e que apenas cumpre sua função de professora buscando fazer o seu melhor, mas que não ama.

Quadro 04: Características das professoras partícipes da pesquisa formação

Nº	Professora	Formação	Tempo de atuação na E.I.	Identificação com a docência
01	Abaporu- 35 anos	Pedagogia Especialista em Educação Especial	10 anos	Ingressou na docência por acaso, relata que não gostava nem de brincar de professora quando era criança. Seu sonho era ser policial, mas desistiu quando viu seu irmão ser parado numa barreira policial. Ingressou no Instituto Antonino Freire porque morava no campo e o transporte possível era para o Instituto, mas não se identificou com a docência porque nos

				estágios as turmas eram de adolescentes. Quando ingressou na universidade cumpriu o estágio na Educação Infantil e criou uma identificação com a docência, mas ressaltou que não ama ser professora, apenas vive.
02	Chapéu Azul – 34 anos	Pedagogia Especialista em Docência da Educação Infantil e Psicopedagogia Institucional e Clínica	10 anos	Não queria ser professora, mas trabalhar na área de comunicação social. Porém quando ingressou nos estudos em Teresina no Instituto Antonino Freire e com as experiências dos estágios criou identificação com a docência, sendo a Educação Infantil a etapa que lhe marcou na graduação por vivenciar o processo formativo da criança.
03	Cuca – 51 anos	Pedagogia	13 anos	A mãe era professora e cresceu dentro de escola. O processo de identificação teve relação com a família e por gostar de crianças. Ingressou sendo professora leiga e por necessidade de custear despesas dos filhos fez o curso de pedagogia para trabalhar na rede pública municipal.

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa

As escolas de atuação das professoras partícipes da pesquisa formação ficam localizadas em zonas diferentes, duas na zona norte e uma escola no Centro Integral do município de Teresina/PI. Uma das escolas da zona norte, considerada de porte pequeno, atende nos dois turnos, manhã e tarde, crianças de três a cinco anos de idade. São três salas e seis turmas nos dois turnos, sendo duas turmas de maternal (crianças de três anos de idade), duas turmas de primeiro período (crianças de quatro anos de idade) e duas turmas de segundo período (crianças de cinco anos de idade). Nesta instituição a equipe de profissionais é composta por três professoras efetivas (concuradas), três professoras estagiárias (contrato temporário) que assumem as turmas em dia de HP, duas técnicas em enfermagem, a equipe de gestores é formada por uma pedagoga e uma diretora, além de secretária, merendeira, auxiliares de serviços gerais e vigilantes. A matrícula no ano de 2019 soma um total de 138 crianças.

Outra escola, também, localizada na zona norte com dez turmas e atende crianças de 3 a 5 anos de idade, é considerada escola de grande porte, o atendimento é nos turnos manhã e tarde. As dez turmas (cinco salas) são distribuídas dessa forma: duas turmas de maternal, quatro turmas de primeiro período, quatro turmas de segundo período. A equipe de profissionais que atuam na escola é formada por treze professoras, sendo cinco efetivas (concuradas), três professoras substitutas (contratadas via seletivo), cinco estagiárias, duas acompanhantes de crianças com deficiência, a gestão é formada por uma diretora, no momento, a escola encontra-se sem pedagoga, além de duas secretárias, uma merendeira, três auxiliares de serviços diversos, e quatro agentes de portaria. A matrícula no ano de 2019 soma um total de 224 crianças.

A terceira escola fica no Centro Integral, possui oito salas e oito turmas atende crianças de seis meses a cinco anos de idade. É escola de grande porte, o atendimento é nos turnos da manhã e da tarde, porém de forma integral, com duas turmas de berçário, duas turmas de maternal, duas turmas de primeiro período, duas turmas de segundo período. A equipe de profissionais da escola é formada por quatorze professoras, sendo doze professoras efetivas e duas professoras contratadas, e vinte e seis estagiárias; a gestão é composta por duas diretoras e uma pedagoga, além de quatro agentes administrativos, três merendeiras, três auxiliares de serviços gerais, quatro estagiários de enfermagem. No ano de 2019 a escola tem 150 crianças matriculadas.

Ao definir as partícipes e com os instrumentos de produção de dados escolhidos, buscamos iniciar o processo de pesquisa. Inicialmente realizamos a Entrevista Reflexiva Coletiva – ERC com o objetivo de analisar as necessidades formativas e considerando estas necessidades, iniciamos o planejamento e realização das Oficinas de Brincar, foram realizadas seis Oficinas. Como registro escrito, foram utilizados o Memorial Reflexivo do Processo Formativo e as Cartas Pedagógicas.

Dando continuidade, informamos dados sobre a oferta de ensino público municipal de Educação Infantil. Segundo dados do Censo Escolar de 2018²⁴, no Brasil existiam 115.195 escolas ofertando Educação Infantil, sendo 103.260 com oferta para a pré-escola, ou seja, crianças entre 4 e 5 anos de idade. Na Educação Infantil do município de Teresina/PI havia a oferta de 26 mil vagas para pré-escola no ano de 2019. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a matrícula na pré-escola tem diminuído e de creche aumentado, o que significa mais crianças de zero a três anos de idade na escola.

Com relação à rede pública municipal de Teresina/PI, a Educação Infantil, segundo dados de Rodrigues e Sales (2018), no ano de 2017 possuía 182 instituições, 2.342 docentes, destes 99,2% é de mulheres, ainda existindo um percentual de 7% apenas com formação a nível médio. E segundo o INEP, existem 342 escolas de Educação Infantil, sendo 177 atendendo crianças de quatro e cinco anos e 165 atendendo crianças de até três anos de idade.

A proposta pedagógica no município de Teresina/PI está pautada na parceria com o Instituto Alfa e Beto – IAB. Este guia fundamenta a elaboração das sequências didáticas que são disponibilizadas aos professores da Educação Infantil nos dias de formação no Centro de

²⁴Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080

Formação Odilon Nunes. O projeto do IAB está fundamentado em três princípios: conhecer o processo de desenvolvimento humano e infantil; conhecer a criança, considerando sua individualidade; saber interagir. Ressaltamos que a proposta pedagógica também se fundamenta nos documentos oficiais do Ministério da Educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular de 2015 (BRASIL, 2015).

Na proposta pedagógica do IAB está relacionada como identidade o jogo e a interação, para Mazzuchelli (2014, et al), o jogo na educação infantil chama-se interação. Este é necessário para as professoras saberem utilizar instrumentos e técnicas para desafiar a criança. Assim, ela saberá explorar, aprender, desenvolver e se autossuperar. Dois aspectos são enfatizados no guia do IAB da Educação Infantil, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento das funções executoras, especialmente as relacionadas ao autocontrole.

Analisando os fundamentos apresentados no guia do IAB é possível evidenciar que o conhecimento do que seja jogo e do que seja desenvolvimento infantil difere da compreensão contida neste relatório de tese, embora seja afirmado pelos autores que existe vasto conhecimento científico sobre o assunto, eles não conseguem materializar isso nos princípios apresentados inicialmente.

Quando se reportam a proposta pedagógica em específico, apresentam como significam a Educação Infantil, e afirmam que esta tem fim em si mesmo, que não deve ser vista como uma escola que vem antes de outra. A brincadeira é inserida como a forma privilegiada da criança aprender, o brincar para Mazzuchelli (2014, et al), é um meio, não o fim. Os autores tratam do desenvolvimento como processual e não linear e se resume a aquisição de competências. Também atestam o desenvolvimento como adaptação, mudança com continuidades e descontinuidades, significando adquirir controle sobre os impulsos, tornar-se autorregulado.

As significações apresentadas sobre o brincar, sobre o desenvolvimento divergem da compreensão que fundamenta esta pesquisa formação. O brincar é definido como atividade guia do desenvolvimento e não apenas meio, o desenvolvimento infantil é a produção do novo referente às diversas dimensões da criança, e não é adaptação ou simplesmente ter controle de impulsos e emoções. Consideramos possibilidades abstratas quanto aos fundamentos da proposta que orienta o planejamento da prática pedagógica dos professores.

Nas sequências entregues às professoras é evidente a valorização do ensino de grafemas e fonemas e do ensino da cultura escrita descolada do processo de desenvolvimento infantil. Embora seja uma sequência didática que contemple várias linguagens, a priorização

nas habilidades de leitura e escrita é motivada pelo Prêmio Professor Alfabetizador (Lei nº 4.668 de 30 de dezembro de 2014) que distribui um bônus em dinheiro para os professores que apresentarem o melhor rendimento das crianças nas habilidades de leitura e de escrita.

Na próxima subseção apresentamos o processo analítico realizado por meio do Núcleo de Significação, este procedimento é firmado na análise e interpretação das significações produzidas pelo sujeito como expressão dos significados e sentidos constituídos sobre o objeto de estudo.

3.7 Aprender zonas de sentido: Núcleos de Significação como proposta de análise e interpretação dos dados

A sétima subseção aborda a proposta metodológica para interpretação dos dados intitulada Núcleos de Significação (VIGOTSKI, 2009; AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR, *et al.* 2015). Os Núcleos de Significação são apresentados com os fundamentos que os constituem e os passos utilizados para identificar as significações produzidas pelas professoras partícipes da pesquisa, pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

A proposta analítica dos Núcleos de Significação é uma produção fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, em especial nas ideias de Vigotski (2009) sobre a relação pensamento e palavra, relação constituída a partir da análise que decompõe em unidades a realidade, como totalidade complexa. Assim, ao fazer uso desta proposta, buscamos, por meio da palavra, compreender o pensamento do ser humano, o seu movimento para encontrar as propriedades que revelam as tendências do objeto investigado. Isso é possível por meio das significações, ou seja, dos significados e sentidos produzidos pelas professoras da Educação Infantil participantes da pesquisa formação.

A escolha por essa proposta analítica justifica-se, também, por que consideramos relevante analisar o pensamento do ser humano, uma vez que este “[...] reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que faz a sensação imediata” (VIGOTSKI, 2009, p. 10). E o significado de que tratamos é o pensamento verbalizado, a unidade da linguagem e do pensamento. Para Vigotski (2009), quando abordamos a relação pensamento e palavra para explicitar outros aspectos da consciência, é necessário considerar a relação intelecto e afeto.

É por isso que a proposta dos Núcleos de Significação orienta que sejam identificados, nas narrativas orais ou escritos, trechos que desvelem a realidade por meio dos relatos expressivos de carga emocional, isto é, daquilo que afetou a professora de forma positiva ou

negativa. Esses trechos são denominados nesta proposta de pré-indicadores, primeira ação analítica na apreensão da realidade investigada.

A proposta dos Núcleos de Significação foi elaborada por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e aprofundados por Aguiar, Soares e Machado (2015). Como dispositivo analítico que busca apreender as significações produzidas pelos partícipes da pesquisa, consideramos que as significações produzidas pelo ser humano são resultado de sua relação com o mundo objetivo que é subjetivado.

Para Aguiar *et al.* (2015, p. 61): “os significados de uma *palavra* não se reduzem nem à dimensão linguística do pensamento nem à dimensão intelectual da fala”. Vigotski (2009, p. 398) colabora nessa explicação quando ressalta:

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria vista no seu aspecto interior.

Desta forma, as significações não se encontram explicitamente na fala do ser humano, necessitam ser reveladas por meio do dito, das narrativas escritas ou orais. Por isso, devemos buscar o não dito, o reiterativo; falas que expressam a totalidade das partícipes, as professoras da Educação Infantil, para compreender as contradições do processo de constituição da prática pedagógica da Educação Infantil. Destarte, devemos buscar as significações e identificar os motivos dos conteúdos das narrativas, o que provocou a expressão daquele pensamento pela professora.

A relação pensamento e palavra que pretendemos investigar “é o movimento, [porque é processo] do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 409).

Para o referido autor, é necessário reiterar que a linguagem não é expressão de um pensamento pronto, pois no processo de transformar-se em linguagem ocorre reestruturação, e o pensamento se modifica. O que valida o processo de análise e interpretação dos dados quando se objetiva a apreensão das significações produzidas pelos indivíduos sobre dada realidade como expressão do movimento de seu pensamento.

Mas, para conhecermos “a coisa em si” e expressarmos o conteúdo e a forma desta coisa, temos que decompor o todo. Desta forma, Kosik (1976, p. 14) ressalta que: “o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a

decomposição do todo”. O movimento se assenta na abstração, e pela decomposição avançamos na compreensão do objeto, nas suas múltiplas determinações. É por isso que os Núcleos de Significação se constituem numa proposta de análise e interpretação de dados empíricos de forma dialética, por buscar o pensamento crítico, não a representação, mas o conceito e estrutura da coisa.

Desta forma, o procedimento analítico, denominado Núcleos de Significação segue um caminho na decomposição do todo, aqui definido como o corpus empírico produzido na pesquisa, para se chegar ao concreto pensado, expresso nos Núcleos.

A primeira ação analítica no processo de decomposição é identificar os pré-indicadores, que se constituem na primeira análise das narrativas escritas. Neste momento, o pesquisador inicia a leitura das narrativas buscando compreender a totalidade que constitui a realidade de cada professora. Essa totalidade não é apreendida num primeiro movimento do pensamento, são necessárias várias idas e vindas para se identificar as *palavras* que revelam indícios do pensar, sentir e agir delas. E não são quaisquer palavras, palavras vazias de sentido, mas palavras que tenham uma materialidade. Aguiar *et al.* (2015) ressalta que as palavras selecionadas como pré-indicadores devem expressar a materialidade histórica do sujeito. Veja o exemplo abaixo com pré-indicadores que evidenciam significações da atividade de brincar e necessidades formativas, mas também expressa a materialidade histórica das professoras.

Quadro 05: Exemplo de Pré-indicadores.

Nº	Pré-indicadores
01	A tarde voa, e se eu for ouvir a cada um, isso é podar, estou podando eles (crianças). Então, se a gente for pensar assim, organizar o tempo e dinamizar as aulas, os joguinhos, com arte, mas todos com o objetivo final de lá está escrita de palavras, de lá está leitura de palavras, de está formação de frases. (ABAPORU, ERC)
02	E cadê o carinho! Cadê o tempo, cadê o ouvir! Cadê o cantar! Cadê o brincar! Porque a gente sabe que no brincar aprende muito mais, é na brincadeira. Tanto é, que na alfabetização, às vezes, a gente não consegue alfabetizar um menino nos padrões tradicionais, e você tem que puxar pra um jogo, você tem que puxar pra uma maneira de ensinar diferenciada. (CHAPÉU AZUL, ERC)
03	Eu preciso trabalhar essas crianças pra isso que essa SEMEC tanto me cobra, mas, eu preciso trabalhar esses aspectos nos jogos. E, muitas vezes eu não trabalho porque eu sou sufocada. Mas, essa questão de trabalhar com dominó, com essa coisa que leva a criança a ser cooperativa, se dividir em grupos, ver quem é que vai formar primeiro, essa paciência deles. (CUCA, OB, n. 01)

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa

Quando não alcançamos a identificação destas palavras carregadas de significações, precisamos analisar a empiria novamente para não limitar a elaboração dos indicadores. Os pré-indicadores são retirados de uma narrativa na forma de trechos das falas que expressam acontecimentos e situações vividas ao serem retirados do texto completo da narrativa, não

perdem a capacidade de expressar o sujeito. Isso é possível quando as palavras destacadas como pré-indicadores expressam um conteúdo do pensamento, uma veracidade. Essa veracidade, como reitera Kopnin (1978, p. 93): “não é a apreciação do conteúdo do pensamento, mas das ações do homem”, que podem ser realizadas pela apreciação do conteúdo do pensamento, das significações.

Ao fazer a identificação dos pré-indicadores, um momento anterior para definir indicadores, temos que considerar que sua veracidade não existe pela possibilidade de se constatar a falsidade. Kopnin (1978, p. 94) explica que: “não pode haver a questão da falsidade ou veracidade dessas ações, pois não se trata de teses teóricas, mas, de ações que podem conduzir a teses teóricas”.

O movimento que realizamos por meio da proposta dos Núcleos de Significação é seguir o método da dialética materialista que estabelece relações com base nas categorias, abstrato e concreto. O concreto é a realidade pensada com suas múltiplas determinações. Os autores dessa proposta analítica defendem a busca de palavras que são reiteradas, que expressem carga emocional, insinuações, aspectos particulares da fala que em princípio é o claro-escuro, a verdade-engano da empiria.

Dessarte, a segunda ação analítica é elaborar os indicadores, que inicialmente são organizados considerando os pré-indicadores com seus respectivos conteúdos temáticos, por meio dos critérios de similaridade, complementaridade e contradição. Aguiar *et al.* (2015, p. 68) explica que a proposta é relacionar os pré-indicadores formando indicadores diferentes, que revelem a realidade de forma a agregar diferentes significações. “O que se pretende na segunda etapa é, portanto, apreender o modo pelo qual os pré-indicadores se articulam constituindo as formas de significação da realidade”. Vejamos o exemplo no quadro abaixo.

Quadro 06: Exemplo de Indicador

Nº	Pré-indicadores	Indicador
01	A tarde voa, e se eu for ouvir a cada um, isso é podar, estou podando eles (crianças). Então, se a gente for pensar assim, organizar o tempo e dinamizar as aulas, os joguinhos , com arte, mas todos com o objetivo final de lá está escrita de palavras, de lá está leitura de palavras, de está formação de frases. (ABAPORU, ERC)	<i>Prática pedagógica alfabetizadora: o brincar como estratégia de ensino aprendizagem.</i>
02	E cadê o carinho! Cadê o tempo, cadê o ouvir! Cadê o cantar! Cadê o brincar! Porque a gente sabe que no brincar aprende muito mais, é na brincadeira. Tanto é, que na alfabetização, às vezes, a gente não consegue alfabetizar um menino nos padrões tradicionais, e você tem que puxar pra um jogo , você tem que puxar pra uma maneira de ensinar diferenciada. (CHAPÉU AZUL, ERC)	
03	Eu preciso trabalhar essas crianças pra isso que essa SEMEC tanto me cobra, mas, eu preciso trabalhar esses aspectos nos jogos. E, muitas vezes eu não trabalho porque eu sou sufocada. Mas, essa questão de trabalhar com	

dominó, com essa coisa que leva a criança a ser cooperativa, se dividir em grupos, ver quem é que vai formar primeiro, essa paciência deles. (CUCA, OB, n. 01)

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa

A elaboração dos indicadores consiste um momento de análise que objetiva penetrar mais profundamente na realidade. Embora, esse momento seja a forma sintética desta realidade, a finalidade de elaborar indicadores é negar a realidade para apreendê-la, conforme Aguiar *et al.* (2015, p. 68-69) enfatizam:

Por se revestirem da dimensão contraditória da realidade, são os indicadores que permitem ao pesquisador avançar em direção ao processo da síntese, isto é, dos sentidos constituídos pelo sujeito. É esse processo que culmina na terceira etapa dessa proposta metodológica, a construção dos *núcleos de significação*.

O momento de construção dos núcleos é a terceira ação analítica e expressa os resultados fundamentais das implicações da pesquisa e devem ser nomeados com base da própria fala dos interlocutores. A opção por esse procedimento justifica-se porque permite captar o movimento dialético do pensamento do sujeito. Como explica Lefebvre (1975, p. 136), um observador poderá compreender o outro por meio de sua expressão, ou seja, de sua atividade, por que: “Se eu mesmo não me compreendo, um observador poderá me compreender a partir de minha ‘expressão’. Além do mais, numa etapa posterior, talvez eu possa compreender meu sentimento”.

Ao produzir os núcleos de significação com base nos pré-indicadores e indicadores já definidos, consideramos os indicadores que formam uma totalidade parcial da realidade investigada. Desta forma, utilizamos mais de um indicador para formar os Núcleos. É o movimento que vai do todo para as partes e das partes ao todo e, assim, apreender a realidade investigada. O movimento do pensamento da pesquisadora, na busca pela essência do objeto e o movimento do pensamento das professoras participantes da pesquisa, por meio das narrativas na produção de conhecimento científico sobre a prática pedagógica, expressa a compreensão da realidade concreta.

O momento de produção dos Núcleos é atravessado pela compreensão crítica da pesquisadora em relação à realidade investigada, processo interpretativo que sintetiza as mediações constitutivas do sujeito, seus modos de pensar, de sentir e de agir (MARTINS, 2015). Não se contentar com as primeiras aproximações realizadas no movimento de identificação dos pré-indicadores e de elaboração dos indicadores é pensar o processo de

estudo do objeto pela decomposição para depois buscar sua totalidade. Aguiar *et al.* (2015, p. 69) esclarece:

[...] o caminho metodológico a ser seguido pelo pesquisador não pode ser outro senão aquele que, partindo das categorias simples apreendidas no primeiro movimento, busca perceber, por meio de suas principais categorias metodológicas, as relações, mesmo aquelas mais ocultas, que configuram o processo de constituição dos sentidos.

A terceira ação analítica desta proposta cria as condições do pesquisador revelar as zonas de sentidos constituídas pelo ser humano sobre a realidade investigada. Lefebvre (1975, p. 201-202) colabora na compreensão da riqueza desse momento ao explicar que:

Na zona atingida por minha investigação, nesse grau de profundidade e objetividade, se eu descubro uma regularidade, uma lei, adiantarei reservas quanto ao seu caráter definitivo e absoluto, mas proclamarei sem hesitação, pois acredito haverem bem poucas possibilidades de que essa regularidade seja uma ilusão, um engano, destinado a ser desmentido pela natureza.

Esse é movimento histórico/dialético que não nega as contradições, ao contrário busca as suas mediações constitutivas. Isso porque, se constitui em momento de abstração superior de análise/síntese da realidade, atingido quando se produzem os Núcleos, eles não são um engano, uma ilusão. Mas, o concreto pensado expresso nos Núcleos é revelador de subjetividades, um movimento que foi da empiria para as abstrações e das abstrações para o concreto, a totalidade.

Marques (2014, p. 126) ao fazer uso desta proposta analítica, colabora na compreensão do seu valor de análise quando reitera que: “[...] essa apreensão é possibilitada pela identificação no discurso de significações que se aproximam das motivações, desejos, sentimentos, expectativas, alegrias, frustrações, ou seja, aspectos ligados ao processo de afetação [...]”. Desta forma, nas idas e vindas de análise das narrativas, buscamos ir dos pré-indicadores aos núcleos, como processo de aprofundamento da realidade da prática pedagógica da Educação Infantil, estabelecendo a relação singular, universal, particular como expressão da totalidade de dada realidade. No quadro 07 apresentamos um exemplo desse processo de pré-indicadores, indicadores e núcleo.

Quadro 07: Exemplo de Núcleo de Significação

Nº	Pré-indicadores	Indicadores	Núcleo
01	A tarde voa, e se eu for ouvir a cada um, isso é podar, estou podando eles (crianças). Então, se a gente for pensar assim, organizar o tempo e dinamizar as aulas, os joguinhos , com arte, mas todos com o objetivo final de lá está escrita de palavras, de lá está leitura de palavras, de está formação de frases. (ABAPORU, ERC)	<i>Prática pedagógica alfabetizadora: o brincar como estratégia de ensino aprendizagem.</i>	Prática pedagógica na Educação Infantil: as múltiplas determinações produzidas no processo de conhecimento do brincar como atividade guia
02	E cadê o carinho! Cadê o tempo, cadê o ouvir! Cadê o cantar! Cadê o brincar! Porque a gente sabe que no brincar aprende muito mais, é na brincadeira. Tanto é, que na alfabetização, às vezes, a gente não consegue alfabetizar um menino nos padrões tradicionais, e você tem que puxar pra um jogo , você tem que puxar pra uma maneira de ensinar diferenciada. (CHAPÉU AZUL, ERC)		
03	Eu preciso trabalhar essas crianças pra isso que essa SEMEC tanto me cobra, mas, eu preciso trabalhar esses aspectos nos jogos. E, muitas vezes eu não trabalho porque eu sou sufocada. Mas, essa questão de trabalhar com dominó, com essa coisa que leva a criança a ser cooperativa, se dividir em grupos, ver quem é que vai formar primeiro, essa paciência deles. (CUCA, OB, n. 01)		
04	É porque aqui já é demais, é o extremo, é a escrita, é o papel, é o lápis, é a borracha, é sentar na cadeira, é olhar para o quadro. Querendo mesmo o comparativo de que a gente precisa avançar, e a criança tem toda a possibilidade de aprender ler? Tem. Mas, nessas medidas de cobrança. A gente transfere isso tudo pra criança. (CHAPÉU AZUL, ERC)	<i>Educação Infantil e as determinações sociais: entre o objetivo de alfabetizar e o de desenvolvimento integral da criança</i>	
05	Então, às vezes, eu não consigo dá conta do que a Educação Infantil exige de mim. Isso me incomoda , incomoda, sufoca o meu trabalho, me faz descrever do meu trabalho porque eu sei que a Educação Infantil não é isso. [...] é difícil cumprir quando a gente tem uma consciência do que é Educação Infantil , cumprir com o que a Secretaria exige. (CUCA, ERC)		

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa

Da forma que, nosso desafio como pesquisadora que analisa e interpreta os dados produzidos na pesquisa por meio desta proposta metodológica, foi conhecer o movimento do pensamento das partícipes em suas conexões e contradições internas. O que explicita Lefebvre (1975, p. 209) quando trata do princípio de finalidade: “deve-se apreender cada coisa, cada ser, cada situação, não apenas em suas conexões e em suas contradições internas, mas no movimento total que delas resulta”.

O movimento do pensamento é o pensamento em movimento que desejamos provocar por meio da pesquisa formação desenvolvida para chegar a zona de transição entre a prática pedagógica simplesmente alfabetizadora para a prática pedagógica mediada pelo brincar, atividade guia do desenvolvimento da criança, vislumbrando a aprendizagem da cultura humana.

O processo de identificação de pré-indicadores, elaboração de indicadores e de produção dos núcleos se orientam pela lei da transformação da quantidade em qualidade ao não nos contentarmos com a análise das partes, mas voltar das partes ao todo para chegar à essência do objeto desta tese. É apreender das narrativas os saltos referentes às significações da prática pedagógica mediada pelo brincar e, seguindo os argumentos discutidos, iniciamos o processo de análise dos dados e posteriormente a discussão. Na próxima seção apresentamos o plano analítico que evidencia o processo produção da matriz das necessidades formativas para análise e fundamento na realização das Oficinas de Brincar, em seguida apresenta o caminho seguido na identificação dos pré-indicadores, indicadores e núcleos com base nos dados das Entrevista Reflexiva Coletiva - ERC, do Memorial Reflexivo do Processo Formativo - MRPF, das Cartas Pedagógicas - CP e das Oficinas de Brincar - OB.



4 PROJETAR PARA ALCANÇAR OBJETIVOS: as idas e vindas na análise dos dados

Pela prática social, pelo trabalho, os homens se aprofundam nessa realidade; conseguem conquistar a inteligência dos processos internos, que, a princípio, lhes escapava; ascendem às leis que, para além da aparência, explicam o real (POLITZER, 1970, p.62).

Elevar-se a um ponto de vista mais amplo é a busca que se faz para produzir conhecimento. Conforme ressalta o autor, isso ocorre quando os seres humanos conseguem conquistar a inteligência dos processos internos, ampliar sua consciência sobre ser e estar no mundo. É com base no pensamento de Politzer (1970) que apresentamos esta seção que está organizada em três subseções, cujo objetivo é explicar o movimento de análise dos dados. Na primeira subseção apresentamos o processo de análise das necessidades formativas, na segunda subseção o processo de identificação dos pré-indicadores e na terceira subseção o procedimento de elaboração de indicadores e produção dos núcleos de significação.

4.1 Plano de análise dos dados: o caminho produzido na pesquisa formação

Nesta subseção abordamos o processo de análise da ERC para conhecer as necessidades formativas das professoras. O processo de análise dos dados teve início com análise das necessidades formativas produzidas na Entrevista Reflexiva Coletiva. Consideramos necessidades formativas para atender ao propósito de conhecer as professoras da Educação Infantil sobre a mediação atividade de brincar para o desenvolvimento da prática pedagógica e produzir as condições objetivas e subjetivas para organização das Oficinas de brincar, denominação dada aos encontros de formação, etapa seguinte a realização da entrevista.

Com a entrevista reflexiva coletiva, o desafio foi realizar o processo de análise das necessidades formativas. A análise é complexa porque nem sempre temos um nível de consciência mais elevado sobre nossas necessidades, o que nos possibilita afirmar que as professoras expressaram necessidades que para elas significavam aspirações, desejos, falta. Porém, estas aspirações, desejos e faltas irão se constituindo, por meio da reflexão crítica, em necessidades compreendidas como movimento, como produção social e histórica.

A análise das necessidades formativas deve ser orientada pela compreensão de que estas são produções sociais e históricas, portanto sua análise se constitui em um processo que



vai do abstrato ao concreto pensado, visando explicitar as tendências, o *devoir* do que constitui a prática pedagógica mediada pelo brincar.

Optamos então por definir eixos norteadores no processo de análise das necessidades formativas; Estes eixos foram se constituindo a partir de aspectos recorrentes das narrativas das professoras que expressavam compreensões sobre a ²⁵**Educação Infantil, a prática pedagógica e a atividade de brincar**. Isso porque estes são conceitos constitutivos da tese que defendemos e, portanto, poderiam desvelar mediações constitutivas da prática pedagógica da Educação Infantil. Assim, a partir desses três eixos foram definidos os seguintes descritores para análise das necessidades formativas: **Educação Infantil e sua finalidade; A formação como condição para ser professora; Condições de trabalho (ver quadro nº 07)**.

Os relatos evidenciaram um processo de angústia em realizar atividades na sala de aula, relacionado às práticas correntes na Educação Infantil desde a década de 1990 como o processo de escolarização (CORSINO, 2009) que se materializava em práticas alfabetizadoras para aquisição da leitura e da escrita de forma fragmentada e descontextualizada do que denominamos de cultura escrita²⁶. Foram evidenciados relatos sobre a formação que as habilitaram para atuar na docência da Educação Infantil, estabelecendo comparações com as formações ofertadas pela SEMEC e como significam o brincar.

E no processo de analisar as necessidades apoiamos-nos em Afanasiev (1982, p, 151) quando explica a forma de manifestação das necessidades: “a necessidade manifesta-se sempre em determinadas condições objetivas. Mas, as próprias condições mudam. De acordo com isto, modificam-se e desenvolvem-se também as necessidades”. As necessidades formativas são complexas e se alteram conforme mudam as condições objetivas. Por isso, a cada mudança nas condições da pesquisa formação e da prática pedagógica, as necessidades se modificam e se desenvolvem.

Antes de apresentarmos o quadro das necessidades formativas é necessário explicitar que para identificação dos relatos das professoras produzidos nos dispositivos utilizados nesta tese, optamos pelas seguintes siglas: para Entrevista Reflexiva Coletiva - ERC; para Memorial Reflexivo do Processo Formativo – MRPF; para as Cartas pedagógicas – CP; as narrativas

²⁵ Optamos por negritar algumas palavras e expressões nesta seção como forma de evidenciar as escolhas na organização dos dados produzidos.

²⁶ Cultura escrita é conteúdo fundante na Educação Infantil para o processo de apropriação da cultura humana ao criar condições para a criança ir além da identificação de grafemas e fonemas, mais conhecer e apreciar a literatura escrita e demais formas de gêneros textuais produzidos pelo ser humano e que em nossa sociedade são necessários para produção de sentidos sobre as formas de comunicação e materialização de conhecimentos.

expressas nos encontros de formação denominados de Oficinas de Brincar serão identificadas pela sigla OB acompanhadas da numeração de 01 a 06, como forma de identificar em qual Oficina foi produzido o relato. Nas narrativas as professoras serão identificadas por nomes de obras de arte de Tarcila do Amaral: Abaporu, Chapéu Azul e Cuca.

A partir desses esclarecimentos e por meio dos elementos apresentados sobre a análise das necessidades formativas para planejamento e realização das Oficinas de Brincar, apresentamos o quadro abaixo.

Quadro 08: Matriz das necessidades formativas da ERC

Descritores	Conteúdo	Narrativas
Educação Infantil e sua finalidade	Organização do trabalho pedagógico; O brincar e a prática pedagógica da Educação Infantil; a organização do trabalho pedagógico; a alfabetização; o desenvolvimento da criança.	Por que ele (professor) sonha com uma Educação Infantil que a criança vai ter experimentações , vai ter o encantamento das histórias, da interação, onde ela vai conseguir se desenvolver de uma maneira integral (CHAPÉU AZUL, ERC, 2018).
		E cadê o carinho! Cadê o tempo, cadê o ouvir! Cadê o cantar! Cadê o brincar! Porque a gente sabe que no brincar aprende muito mais, é na brincadeira. Tanto é, que na alfabetização, às vezes, a gente não consegue alfabetizar um menino nos padrões tradicionais, e você tem que puxar pra um jogo , você tem que puxar pra uma maneira de ensinar diferenciada (CHAPÉU AZUL, ERC, 2018).
		Então, ao mesmo tempo, que eu vejo que a minha prática eu preciso melhorar no sentido de tá dando uma oportunidade maior a eles de viver a infância, mas eu também fico preocupada de deixar eles de qualquer jeito , e eles não terem nenhum norte ao sair da Educação Infantil (ABAPORU, ERC, 2018).
		Aí o brincar quando chega eu tento trabalhar bastante o brincar, mas termina sendo bastante estressante e me preocupa, e eu vejo que nesse sentido, eu preciso melhorar. Mas, a prática, a rotina... (ABAPORU, ERC, 2018).
		A tarde voa, e se eu for ouvir a cada um , isso é podar, estou podando eles. Então, se a gente for pensar assim, organizar o tempo e dinamizar as aulas, os joguinhos, com arte , mas todos com o objetivo final de lá está à escrita de palavras, de lá está leitura de palavras, de está formação de frases. (ABAPORU, ERC, 2018)
Formação como condição para ser professora	Formação inicial em Pedagogia; formação contínua ofertada pela Secretaria de Educação.	E, o curso de pedagogia na verdade veio me trazer um diploma , foi assim que eu senti, eu senti que ele (curso de pedagogia) não contribui tanto na minha profissão, na sala de aula, na prática. O que contribuiu foi que eu podia ser uma professora legalizada (com formação) por causa do diploma (CUCA, ERC, 2018).
		E outra coisa que eu sinto falta é exatamente isso, dessas formações, dessas leituras, que eu tinha antes, e hoje já não tenho (CUCA, ERC, 2018).

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa

As necessidades analisadas, conforme Quadro 08, se constituíram em fundamento para planejamento dos encontros de formação, denominados Oficinas de Brincar. Foram os relatos que evidenciaram uma necessidade referente a finalidade da Educação Infantil na justificativa das professoras para irem além das práticas alfabetizadoras. O que ficou evidente, também, quando externaram que a formação ainda não atende as necessidades de ser professora da Educação Infantil, no relato isso aparece como necessidade do curso de Pedagogia.

A atividade de brincar, o particular de nosso objeto de estudo, é significado como algo que é ao mesmo tempo necessário e desnecessário para o que é definido pela SEMEC como objetivo da Educação Infantil, uma preparação para o Ensino Fundamental. De posse das primeiras aproximações com a realidade investigada criamos as condições de planejar e realizar seis **Oficinas de Brincar, oficinas pedagógicas** para trabalhar as significações de Educação Infantil para Psicologia Histórico-Cultural e a atividade de brincar como aspecto constitutivo da prática pedagógica. O fio condutor dos estudos e atividades realizadas nas Oficinas foi o conceito de **desenvolvimento** trabalhado por Vigotski, durante a explicitação de seus principais conceitos como situação social de desenvolvimento, zona de desenvolvimento iminente, vivências e brincar. Como são conceitos complexos foi possível aprofundar nas Oficinas discussões sobre o brincar e o desenvolvimento infantil.

Na mediação dos encontros foram produzidos registros escritos que juntamente com a narrativa da entrevista reflexiva coletiva possibilitou a identificação dos pré-indicadores, conforme expresso na subseção que segue. Os dados produzidos nos encontros e nos registros escritos foram analisados considerando o objeto da tese: Prática Pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar. Com o olhar direcionado ao nosso objeto fomos definindo trechos das narrativas orais e escritas que expressavam as significações produzidas pelas professoras.

Os conteúdos que orientaram a definição dos pré-indicadores estão relacionados às significações produzidas sobre prática pedagógica, brincar, desenvolvimento infantil e a pesquisa formação, processo gerado pela mediação da teoria que fundamenta a tese e os conteúdos estudados nas Oficinas de Brincar. Na próxima subseção abordamos o processo de análise das narrativas da ERC, do MRPF, das CP e das OB.

4.2 Pré-indicadores das narrativas orais e escritas sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar

Nesta subseção apresentamos o caminho seguido na análise das narrativas das ERC, do MRPF, das CP e das OB. A escolha foi apresentar o processo de identificação dos pré-indicadores e exemplificar com quadros a forma como o corpus empírico foi analisado. Na definição dos pré-indicadores fomos buscando identificar as aspirações, desejos, angústias, sentimentos das professoras sobre a prática pedagógica que realizavam.

Nesse processo ficaram evidenciadas necessidades produzidas pelo processo formativo, pelas demandas criadas pelas exigências da SEMEC para garantia da aquisição da leitura e da escrita pelas crianças, um processo medido em testes realizados pela Secretaria e acompanhando pela gestão da escola. E, o desejo de ter o poder de pensar sobre a própria prática e fazer escolhas para trabalhar com as crianças, ao mesmo tempo, que a satisfação de dever cumprido quando o resultado expresso nos testes revela a apropriação e objetivação das habilidades da leitura e da escrita.

Os pré-indicadores identificados evidenciam a Educação Infantil significada como uma etapa de ensino determinada a alfabetizar crianças e, ao mesmo tempo, com possibilidade abstrata, por questões estruturais e de formação contínua. Pelas possibilidades que poderiam ser criadas, a Educação Infantil é considerada também espaço rico de situações de aprendizagem, e que deve criar condições da criança se desenvolver para além da leitura e da escrita.

Todas estas significações estão nos quadros de pré-indicadores da próxima subseção que foram organizados em quadros da seguinte forma: pré-indicadores da Entrevista Reflexiva Coletiva – ERC; pré-indicadores do Memorial Reflexivo do Processo Formativo – MRPF; pré-indicadores das Cartas Pedagógicas – CP; pré-indicadores dos relatos orais da Oficina de Brincar - OB. Assim, foram produzidos quatro quadros deles, totalizando 71. Alguns quadros são formados apenas pela seleção de alguns exemplos porque se colocássemos todos ficaria extenso e repetitivo. Esboçamos exemplos do primeiro processo de análise dos dados no quadro abaixo com os alguns deles de acordo com os dispositivos e momentos utilizados na pesquisa formação.

Quadro 09: Exemplo de Pré-indicadores das narrativas da Entrevista Reflexiva Coletiva - ERC

Pré-indicadores
A tarde voa, e se eu for ouvir a cada um, isso é podar, estou podando eles (crianças). Então, se a gente for pensar assim, organizar o tempo e dinamizar as aulas, os joguinhos, com arte, mas todos com o objetivo final de lá está escrita de palavras, de lá está leitura de palavras, de está formação de frases.

(ABAPORU)

Aí o brincar quando chega, eu tento trabalhar bastante o brincar, mas termina sendo bastante estressante e me preocupa, e eu vejo que nesse sentido, eu preciso melhorar. Mas, a prática, a rotina... (ABAPORU)

[...] e eu creio que precise de ajustes no tempo, nas aulas, nas atividades que são pensadas, pra não ficar escolarização, o menino senta de manhã e de tarde pra aprender e tudo. E, uma das possibilidades é seguir mesmos os eixos que são colocados pelo currículo, né. A gente precisa criar essas estratégias porque se não a gente fica voltado só pra leitura e escrita. (CHAPÉU AZUL)

E cadê o carinho! Cadê o tempo, cadê o ouvir! Cadê o cantar! Cadê o brincar! Porque a gente sabe que no brincar aprende muito mais, é na brincadeira. Tanto é, que na alfabetização, às vezes, a gente não consegue alfabetizar um menino nos padrões tradicionais, e você tem que puxar pra um jogo, você tem que puxar pra uma maneira de ensinar diferenciada. (CHAPÉU AZUL)

[...] o curso de pedagogia na verdade veio me trazer um diploma, foi assim que eu senti, eu senti que ele (curso de pedagogia) não contribui tanto na minha profissão, na sala de aula, na prática. O que ele contribuiu foi que eu podia ser uma professora legalizada (com formação) por causa do diploma. (CUCA)

O brincar deles não tem sido produtivo. [...] Por que pra mim era mais importante que eu ficasse na hora do brincar. [...] Como eu sou novata na escola eu fui dizer, perguntar, por que as pessoas que estão olhando o brincar das crianças tem acontecido muitos acidentes e queixas e tudo mais. (CUCA)

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa

Quadro 10: Exemplos de Pré-indicadores das narrativas do Memorial Reflexivo do Processo Formativo - MRPF

Pré-indicadores
O intrigante é que alguns saem do segundo período verdadeiros leitores e escritores de palavras complexas, de frases e textos, mas com uma visível incapacidade de se relacionar com o mundo, com as pessoas e com os outros objetos que o cercam, daí não sei se de forma coerente eu pude compreender a importância da cultura e o quanto eu poderia contribuir no enriquecimento dessa criança. (ABAPORU)
Nunca parei pra pensar na relação da criança com o conhecimento e qual a relevância de tal relação... As coisas acontecem por acontecer... Ai deve ser um dos muitos entraves do processo... Por que ensinamos pra todos da mesma forma e não conseguimos atingir a todos e, até mudamos ou será que só pensamos que estamos mudando? (ABAPORU)
Foi um momento bem prazeroso! Onde pude compartilhar e ao mesmo tempo aprender com outras participantes, ora concordávamos, ora divergíamos, mesmo discretamente. (CHAPÉU AZUL)
Depois das leituras fui percebendo o quão era importante o meu papel nesse processo, era necessário pensar em mudar algumas práticas que já haviam sido automatizadas, era necessário compreender como acontecia esse processo de humanização das minhas crianças e ser agente deste processo. Não é fácil, depois de tanto tempo trabalhando assim, iniciar uma mudança, mas certamente, tal qual as nossas crianças iam sendo modificadas a cada novo conhecimento, todo esse conhecimento veio incomodar nossa prática. (CUCA)

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa

Quadro 11: Exemplos de Pré-indicadores das narrativas das Cartas Pedagógicas - CP

Pré-indicadores
É indispensável ressaltar que na infância aspectos sociais, culturais, linguísticos, assim como habilidades e aprendizagens em geral encontrem como fonte de grande inspiração o brincar. E, nessa fase da vida o brincar e o faz de conta devem permear o máximo de tempo. Pois estes são fundamentais ao desenvolvimento da criança, na infância e conseqüentemente em fases posteriores. Assim, o brincar não é perda de tempo e precisa fazer parte da vida escolar das crianças (ABAPORU, CP, n. 1).

Os estudos da pesquisa estão sendo concluídos e é preciso confessar, deixaram marcas e deixarão saudades, foram encontros tão bons, foram momentos ricos, foram belas e enriquecedoras reflexões. Desejo que a semente em nosso ser seja, a cada dia, regada pela busca do saber. Só em pensar que acabou já estou com saudades. (ABAPORU, CP, n. 2)

Vendo assim, sinto a necessidade de conhecer mais sobre o desenvolvimento da criança, como saber o tempo de cada um, como contribuir com o desenvolvimento sem causar tantos danos? Sinto-me angustiada em ver como as coisas são planejadas sem fundamentos, jogadas de qualquer jeito. [...] depositamos nosso tempo e energia fazendo escolhas sem fundamentos, sem medir as consequências de tais escolhas na vida dos outros personagens da peça, e assim perdemos o sentido do agir docente e do fazer pedagógico. (ABAPORU, CP, n. 3)

MELLO começa o artigo com uma afirmação bem IMPACTANTE E LEGÍTIMA, ao afirmar que a Educação no Brasil vai mal; a julgar pelos resultados das avaliações nacionais e internacionais e que neste contexto, a saída que tem sido tomada é a antecipação do processo de escolarização das crianças e do abreviamento da infância. Um tapa na cara dos professores da pequena infância. (Nós)! E neste contexto atual, olhando para minha prática penso assim também, porque essa antecipação retira das crianças a possibilidade de vivenciar atividades próprias da sua idade. (CHAPÉU AZUL, CP, n. 2)

Amiga, o processo formativo está me fazendo evoluir bastante, tem me feito refletir sobre, estou aprendendo muito, muito mesmo; estou ressignificando minha prática pedagógica com ênfase no brincar; aprendi que o brincar é uma atividade essencial no desenvolvimento infantil. Vou descrever o que aconteceu no último encontro. (CHAPÉU AZUL, CP, n. 6)

[...] E a nossa prática era a mesma, repetitiva e enfadonha. Essa fala, essa angústia se estendeu por alguns encontros, tudo estava automático em nossas mentes e conseqüentemente em nossas práticas, sempre repetíamos as mesmas coisas, as mesmas atividades. Visávamos a alfabetização das crianças o tempo todo. O desafio era sempre avançar, a criança tinha de ler e escreve bem. (CHAPÉU AZUL, CP, n. 8)

Em meio às leituras, vejo que preciso inserir o brincar, que deve ser a atividade que governa. Precisamos urgente, compreender como nossas crianças se desenvolvem e, investir em atividades que, antes de desenvolver habilidades de leitura que a façamos ler o mundo onde vivem e, dessa forma, dominarem tudo que lerão futuramente. (CUCA, CP, n. 1)

Creio que nesses meses, nossos olhos foram abertos principalmente para pensar em como acontece o desenvolvimento da criança, de que forma acontece, através de que práticas esse desenvolvimento acontece. Ao longo dos estudos fomos verificando que os conhecimentos que íamos estudando, eram algo que tínhamos conhecido quando estudantes de Pedagogia. Por que então, nos distanciamos tanto de conhecimentos teóricos que poderíamos sim, fortalecer e nos trazer vitórias em nossas práticas? Creio que fomos sendo absorvido pela rotina acelerada, o compromisso em cumprir a sequência didática e, isso nos manteve no automático. Na verdade só a formação continuada, leituras, buscas de conhecimentos, é que nos farão agir em sala de forma pensada, articulada, objetiva. (CUCA, CP, n. 2)

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa

Quadro 12: Pré-indicadores das narrativas orais das Oficinas de Brincar - OB

Pré-indicadores
Por que o jogo por ser uma brincadeira, ela vai tá aprendendo de forma espontânea. Espontânea, assim, porque o objetivo da gente já está ali direcionado. E pra eles é algo mais prazeroso e, que a meu ver, possibilita uma aprendizagem mais rápida. (ABAPORU, OB, n. 01)
[...] eu gostei como ele (texto) coloca mesmo essa questão da teoria e como parece que a gente trabalha no dia a dia esquecendo-se dela, não busca subsidiar seu trabalho a partir dessas correntes que são tão fundamentais pra dá essa base pra o nosso trabalho, a gente simplesmente esquece. (Pesquisadora: mas, o trabalho de vocês está fundamentado numa teoria). Mas, nós não temos essa compreensão, essa consciência dessa teoria. Porque é um discurso nosso que a teoria é diferente da prática e a gente leva isso pra vida. (ABAPORU, OB, n. 2)
Os jogos que a gente faz, pelo menos, na minha sala, estão mais voltados para a questão da leitura e da escrita. Não é um jogo de raciocínio lógico, quebra-cabeça, essas coisas comuns, digamos um quebra-cabeça de uma imagem, onde a criança vai ter que montar e construir aquela figura. Todos os jogos, na maioria são voltados pra trabalhar a leitura e a escrita, jogos para formar palavras, jogos onde um grupo vai formar frases, jogos onde elas vão montar sílabas, jogos de palavras simples com a figura, mais ou menos assim. (CHAPÉU AZUL, OB, n. 01)

Eu preciso trabalhar essas crianças pra isso que essa SEMEC tanto me cobra, mas, eu preciso trabalhar esses aspectos nos jogos. E, muitas vezes eu não trabalho porque eu sou sufocada. Mas, essa questão de trabalhar com dominó, com essa coisa que leva a criança a ser cooperativa, se dividir em grupos, ver quem é que vai formar primeiro, essa paciência deles. (CUCA, OB, n. 01)

Eu penso muito na rotina da minha sala, eu sou uma pessoa muito inquieta, eu fico muito inquieta, por que essa coisa da educação infantil, por que eu tenho a educação infantil como se a gente tivesse um papel importante de inserir essas crianças na sociedade, que ela compreendesse esse muito em que ela vive pra que não ficasse a toa, pateta [...] Eu penso que a gente tem que mostrar esse mundo, porque elas estão chegando já com as pessoas tão voltadas só pra si mesmo que as crianças estão absolvendo isso. Então, eu tento mudar a minha rotina, eu mudo, eu mexo com a escola e, as pessoas não gostam disso [...]. (CUCA, OB, n. 2)

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa

Com os pré-indicadores identificados, seguimos para análise das significações para evidenciar os seus respectivos conteúdos temáticos. E, dessa forma, avançamos para elaboração dos indicadores. Na subseção seguinte apresentamos o processo de elaboração de indicadores e produção dos núcleos de significação.

4.3 Dos indicadores aos núcleos de significação: desvelando a prática pedagógica mediada pelo brincar

Nesta subseção, apresentamos o processo de elaboração dos indicadores e criação dos núcleos de significação. Para criação dos indicadores, a partir do processo de identificação dos pré-indicadores das narrativas das professoras partícipes da pesquisa formação fomos identificando as significações referentes à **Educação Infantil, desenvolvimento da criança, atividade de brincar, prática pedagógica** e sobre **o processo de reflexão crítica e aprendizagens produzidos na pesquisa formação**. De posse das significações identificadas iniciamos o processo de criação de indicadores com a definição dos conteúdos temáticos presentes nos trechos negritados.

A elaboração do quadro de indicadores seguiu a seguinte lógica, no primeiro momento a separação dos pré-indicadores pelas significações apresentadas e em seguida fizemos o detalhamento dos conteúdos dos mesmos para mediar à nomeação dos indicadores. Os primeiros indicadores foram referentes à **Educação Infantil**, conforme quadro, em seguida elaboramos os indicadores dos demais conceitos constitutivos da tese. Assim, elaboramos 12 indicadores na seguinte proporção: 01 indicador com significações sobre Educação Infantil; 02 indicadores com significações sobre prática pedagógica alfabetizadora; 02 indicadores com significações sobre atividade de brincar; 01 indicador com significações sobre desenvolvimento infantil e brincar produzidos no processo de pesquisa formação; 01 indicador sobre formação inicial e contínua; 01 indicador sobre desenvolvimento infantil; 02

indicadores com significações sobre pesquisa formação; 02 indicadores sobre necessidades formativas. O Quadro 13 evidencia esse processo, e expressa os conteúdos temáticos dos objetos de pesquisa para evidenciar o processo de elaboração dos indicadores. Os conteúdos temáticos que revelam a especificidades das significações estão entre chaves, em itálico e sublinhado. É utilizando os critérios de complementaridade, similaridade e contradição que elaboramos os indicadores e seguindo estes mesmos critérios são produzidos os núcleos de significação.

Quadro 13: Indicadores das narrativas orais e escritas

Indicadores	Pré-indicadores
<p><i>I - Educação Infantil e as determinações sociais: entre o objetivo de alfabetizar e o de desenvolvimento integral da criança</i></p>	<p>01 .Por exemplo, se you for bem aqui a Belo Horizonte, lá a Educação Infantil é completamente diferente daqui, as crianças brincam, há mais tempo de experimentação, há mais tempo de vivências, há mais tempo pra criança ser criança. [...] Não é como a nossa aqui em Teresina, que hoje se busca um resultado de dizer que a criança de seis anos, de cinco anos ela já consegue ler, [...]. (CHAPÉU AZUL, ERC) <u>{A Educação Infantil de Teresina visa promover a alfabetização das crianças}</u></p>
	<p>02. Por que ele (professor) sonha com uma Educação Infantil que a criança vai ter experimentações, vai ter o encantamento das histórias, da interação, onde ela vai conseguir se desenvolver de uma maneira integral. (CHAPÉU AZUL, ERC) <u>{Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança}</u></p>
	<p>03. É porque aqui já é demais, é o extremo, é a escrita, é o papel, é o lápis, é a borracha, é sentar na cadeira, é olhar para o quadro. Querendo mesmo o comparativo de que a gente precisa avançar, e a criança tem toda a possibilidade de aprender ler? Tem. Mas, nessas medidas de cobrança. A gente transfere isso tudo pra criança. (CHAPÉU AZUL, ERC) <u>{Educação Infantil de Teresina com objetivo de alfabetizar e de muitas cobranças}</u></p>
	<p>04. Então, às vezes, eu não consigo dá conta do que a Educação Infantil exige de mim. Isso me incomoda, incomoda, sufoca o meu trabalho, me faz descrever do meu trabalho porque eu sei que a Educação Infantil não é isso. [...] é difícil cumprir quando a gente tem uma consciência do que é Educação Infantil, cumprir com o que a Secretaria exige. (CUCA, ERC) <u>{Nível de exigência da Educação Infantil gerando sentimento de incômodo}</u></p>
	<p>05. Eu penso muito na rotina da minha sala, eu sou uma pessoa muito inquieta, eu fico muito inquieta, por que essa coisa da educação infantil, por que eu tenho a educação infantil como se a gente tivesse um papel importante de inserir essas crianças na sociedade, que ela compreendesse esse muito em que ela vive pra que não ficasse a toa, pateta [...] Eu penso que a gente tem que mostrar esse mundo, porque elas estão chegando já com as pessoas tão voltadas só pra si mesmo que as crianças estão absolvendo isso. Então, eu tento mudar a minha rotina, eu mudo, eu mexo com a escola e, as pessoas não gostam disso [...]. (CUCA, OB, n. 2) <u>{Educação Infantil com objetivo de promover a inserção da criança no mundo}</u></p>
	<p>06. Eles (crianças) não sabem nem ouvir no coletivo! E aí quando eles chegam ao segundo período, eu fico preocupada porque eles irão para o Ensino Fundamental. Porque na minha ignorância, não sei, acho que vai ter um desenvolvimento ainda pior. Os professores são menos afetivos ainda, vão está menos preocupados ainda com aquele que não dá certo, [...].</p>

	<p>(ABAPORU, ERC). <u><i>{Educação Infantil com objetivo de preparação para o Ensino Fundamental}</i></u></p>
<p>II - Prática pedagógica alfabetizadora: o brincar como estratégia de ensino aprendizagem</p>	<p>07. A tarde voa, e se eu for ouvir a cada um, isso é podar, estou podando eles (crianças). Então, se a gente for pensar assim, organizar o tempo e dinamizar as aulas, os joguinhos, com arte, mas todos com o objetivo final de lá está escrita de palavras, de lá está leitura de palavras, de está formação de frases. (ABAPORU, ERC) <u><i>{Os jogos como estratégia para dinamizar as aulas e alfabetizar}</i></u></p> <p>08. Eu tento diversificar os jogos e assim, às vezes, eu deixo os jogos de forma livre, que não seja só, claro que a maioria é de leitura e escrita, mas eu gosto desse joguinho que eu faço no chão com o giz que trabalha a atenção, e eu acho engraçado ver como eles se compreendem no jogo. [...]. Até a questão da amarelinha, está lá cheia de letrinhas do alfabeto. A gente pula cordão, mas tudo tem um balão pra estourar, e de lá vai sair uma letrinha, coisas assim. (ABAPORU, OB, n. 1) <u><i>{O brincar como estratégia de ensino para alfabetizar}</i></u></p>
	<p>09. E cadê o carinho! Cadê o tempo, cadê o ouvir! Cadê o cantar! Cadê o brincar! Porque a gente sabe que no brincar aprende muito mais, é na brincadeira. Tanto é, que na alfabetização, às vezes, a gente não consegue alfabetizar um menino nos padrões tradicionais, e você tem que puxar pra um jogo, você tem que puxar pra uma maneira de ensinar diferenciada. (CHAPÉU AZUL, ERC) <u><i>{O brincar como estratégia de ensino para alfabetizar}</i></u></p> <p>10. Os jogos que a gente faz, pelo menos, na minha sala, estão mais voltados para a questão da leitura e da escrita. Não é um jogo de raciocínio lógico, quebra-cabeça, essas coisas comuns, digamos um quebra-cabeça de uma imagem, onde a criança vai ter que montar e construir aquela figura. Todos os jogos, na maioria são voltados pra trabalhar a leitura e a escrita, jogos para formar palavras, jogos onde um grupo vai formar frases, jogos onde elas vão montar sílabas, jogos de palavras simples com a figura, mais ou menos assim. (CHAPÉU AZUL, OB, n. 01) <u><i>{Brincar como estratégia de ensino para alfabetizar}</i></u></p> <p>11. Eu preciso trabalhar essas crianças pra isso que essa SEMEC tanto me cobra, mas, eu preciso trabalhar esses aspectos nos jogos. E, muitas vezes eu não trabalho porque eu sou sufocada. Mas, essa questão de trabalhar com dominó, com essa coisa que leva a criança a ser cooperativa, se dividir em grupos, ver quem é que vai formar primeiro, essa paciência deles. (CUCA, OB, n. 01) <u><i>{Os jogos como estratégia interessante e repetição de jogo}</i></u></p> <p>12. Durante a semana procurei proporcionar em sala momentos que eram bem rotineiros como a chamada, num momento de brincadeira. Percebia na turma um total desinteresse pelos seus nomes, pois muitos não sabiam escrever e reconhecer. [...] Fixei todas as fichas no quadro e usando uma bola as crianças acertariam a bola na sua ficha, e a professora traria a ficha acertada e entregaria a criança. Todos vibraram e se empolgaram com sua ficha, seu nome... (CUCA, MRPF) <u><i>{O brincar como estratégia para alfabetizar}</i></u></p> <p>13. A gente tá sempre caindo nos mesmos jogos, mudando só um som que a gente quer trabalhar naquela semana. [...] E os jogos eu acho interessante por que... Eu gosto muito de trabalhar quebra-cabeça com os meninos, por quê? [...] E esse barulho em determinadas atividades atrapalham, uma atividade de leitura, de compreensão. (CUCA, OB, n. 01) <u><i>{Os jogos como estratégia interessante para alfabetizar}</i></u></p>
<p>III - Prática pedagógica alfabetizadora e suas possibilidades abstratas quanto</p>	<p>14. O intrigante é que alguns saem do segundo período verdadeiros leitores e escritores de palavras complexas, de frases e textos, mas com uma visível incapacidade de se relacionar com o mundo, com as pessoas e com os outros objetos que o cercam, daí não sei se de forma coerente eu pude compreender a importância da cultura e o quanto eu poderia</p>

<p><i>ao desenvolvimento infantil</i></p>	<p>contribuir no enriquecimento dessa criança. (ABAPORU, MRPF) <u>{Crianças alfabetizadas, mas sem conhecimento de mundo}</u></p> <p>15. Quando analiso a evolução deles vejo exclusivamente o que a Secretaria pede, leitura e escrita. Não tenho foco para outros aspectos. E até preencho a ficha individual de cada aluno relacionada para aspectos como movimento, dança, autonomia, etc., mas, sei que eles não estão nem aí para isso. (ABAPORU, MRPF) <u>{Aprendizagem da criança da educação infantil limitada a leitura e a escrita}</u></p> <p>16. Hoje quando paro para pensar, sinto-me angustiada, preocupada em está causando danos ao desenvolvimento dos pequenos que passam por minha vida. Quantos danos eu já causei? Com essa minha prática louca, desalmada, com essa loucura de fazer a criança ler e escrever. (ABAPORU, CP n. 3) <u>{Preocupação com a prática pedagógica alfabetizadora que não cria condições de desenvolvimento da criança}</u></p>
	<p>17. Ela (criança) precisa de tantas outras coisas: ele precisa da matemática; eles têm explorar uma folha; ela precisa ir ao pátio olhar para uma árvore, tocar numa árvore; conhecer os pintores brasileiros e a partir dali recriar uma pintura; ela precisa trabalhar os sons, os instrumentos; ela precisa trabalhar o corpo, com dança, com movimento. Por que eu não posso engessar uma criança sentada o dia todinho olhando para o quadro, copiando, escrevendo. (CHAPÉU AZUL, ERC) <u>{A prática pedagógica não deve se limitar a alfabetização}</u></p> <p>18. [...] E a nossa prática era a mesma, repetitiva e enfadonha. Essa fala, essa angústia se estendeu por alguns encontros, tudo estava automático em nossas mentes e consequentemente em nossas práticas, sempre repetíamos as mesmas coisas, as mesmas atividades. Visávamos a alfabetização das crianças o tempo todo. O desafio era sempre avançar, a criança tinha de ler e escrever bem. (CHAPÉU AZUL, CP n. 8) <u>{Preocupação com a prática alfabetizadora repetitiva e enfadonha}</u></p>
<p>IV - O brincar como atividade controlada pela professora que estressa e desorganiza a rotina da escola</p>	<p>19. Aí o brincar quando chega eu tento trabalhar bastante o brincar, mas termina sendo bastante estressante e me preocupa, e eu vejo que nesse sentido, eu preciso melhorar. Mas, a prática, a rotina... [...] É estressante porque você precisa fazer o outro entender as regras da brincadeira, como funciona, saber ouvir, que é uma condição que ainda não tem. Então, é estressante, porque vamos brincar, mas antes a tia tem que ser chata, tem que ser mal educada. Porque pra gente conseguir que eles adquiram essa disciplina do ouvir, a gente perde uns quatro meses até eles entrarem no nosso ritmo. (ABAPORU, ERC) <u>{O brincar como atividade estressante para a professora por precisar disciplinar a criança e por ser perda de tempo}</u></p> <p>20. O brincar fascina, encanta, ensina de forma desinteressada... Mas, é difícil de organizar um momento de brincar... A preguiça é maior que o encanto. A bagunça, a desordem, perturba, assombra e desmonta o prazer de transformar o árduo caminhar num leve e prazeroso encanto... (ABAPORU, MRPF) <u>{O brincar como atividade que fascina, encanta, mas desorganiza a rotina da sala de aula}</u></p> <p>21. Já o primeiro e o segundo período eles já ficam mais presos em sala. Então, a gente faz uma brincadeira no começo da aula, que é aquele momento da rodinha, uma brincadeira rápida. E na minha turma especificamente, acontece no dia que eu coloquei lá no eixo movimento, que levo pra fora da sala de aula e faço algumas brincadeiras de corpo e movimento, também é muito estressante, cansativo, mas eu sinto que por causa deles, eu preciso fazer. (CHAPÉU AZUL, ERC) <u>{O brincar como atividade que deve ter um momento pontual e que estressa}</u></p> <p>22. Eu acho o trabalho do brincar na escola ruim. Eu não sei se a Chapéu Azul e a Abaporu se referem a esse brincar, a hora do pátio. [Elas</p>

	<p>respondem que não] Não é, o que eu quero dizer que na minha escola agente tem a hora do pátio. E essa hora do pátio não é feita pelo professor, não é pedagógica. (CUCA, ERC)</p> <p><i>{O brincar como atividade que deve ser controlada pelo adulto para ser pedagógica}</i></p> <p>23. O brincar deles não tem sido produtivo. [...] Por que pra mim era mais importante que eu ficasse na hora do brincar. [...] Como eu sou novata na escola eu fui dizer, perguntar, por que as pessoas que estão olhando o brincar das crianças tem acontecido muitos acidentes e queixas e tudo mais. (CUCA, ERC)</p> <p><i>{O brincar como atividade que deve ser controlada pelo adulto para produzir resultados}</i></p>
V - O brincar como atividade que governa por mediar o desenvolvimento integral da criança	<p>24. Por que o jogo por ser uma brincadeira, ela (criança) vai tá aprendendo de forma espontânea. Espontânea, assim, porque o objetivo da gente já está ali direcionado. E pra eles é algo mais prazeroso e, que a meu ver, possibilita uma aprendizagem mais rápida. (ABAPORU, OB, n. 1)</p> <p><i>{O brincar como atividade geradora de aprendizagem de forma rápida e espontânea}</i></p>
	<p>25. É indispensável ressaltar que na infância aspectos sociais, culturais, linguísticos, assim como habilidades e aprendizagens em geral encontrem como fonte de grande inspiração o brincar. E, nessa fase da vida o brincar e o faz de conta devem permear o máximo de tempo. Pois estes são fundamentais ao desenvolvimento da criança, na infância e conseqüentemente em fases posteriores. Assim, o brincar não é perca de tempo e precisa fazer parte da vida escolar das crianças (ABAPORU, CP n. 1).</p> <p><i>{O brincar como indispensável para o desenvolvimento integral da criança}</i></p> <p>27. [...] o jogo é uma maneira diferenciada de se aprender, não aquela papel e lápis e atividade escrita. È mais participativo. (CHAPÉU AZUL, OB, n. 01)</p> <p><i>{o brincar como forma participativa da criança aprender}</i></p> <p>28. Tínhamos o conhecimento que brincar é a atividade que governa, mas como mudaríamos nossa prática fazendo o brincar governar na nossa prática? Creio que esse aspecto começou a incomodar todos nós, não conseguíamos mais não voltar o olhar para o brincar. (CUCA, MRPF)</p> <p><i>{O conhecimento do brincar como atividade principal que gera reflexões sobre a prática}</i></p> <p>29. Estou certa do valor do brincar e, desejo deixar meus alunos se desenvolverem nas brincadeiras, no entanto necessito rever toda a minha prática e buscar me aprofundar nesse caminho. (CUCA, MRPF)</p> <p><i>{Novas significações do brincar mediando a necessidade de alteração da prática pedagógica}</i></p> <p>30. Em meio às leituras, vejo que preciso inserir o brincar, que deve ser a atividade que governa. Precisamos urgente, compreender como nossas crianças se desenvolvem e, investir em atividades que, antes de desenvolver habilidades de leitura que a façamos ler o mundo onde vivem e, dessa forma, dominarem tudo que lerão futuramente. (CUCA, CP, n. 1)</p> <p><i>{O brincar como atividade da criança para conhecer o mundo}</i></p> <p>31. Hoje, percebo que seguir a cartilha da SEMEC, de longe significa não brincar, pois é brincando, que nossas crianças se organizam mentalmente, que no brincar elas estarão se desenvolvendo no afetivo, emotivo e cognitivo. (CUCA, CP, n. 2)</p> <p><i>{O brincar como atividade de desenvolvimento integral da criança}</i></p>
VI – Necessidade de conhecer o processo de desenvolvimento infantil para realização da	<p>32. Como as crianças aprendem nas diferentes idades? Sem conhecer as potencialidades do desenvolvimento da criança em cada fase, torna-se difícil contribuir com qualidade no processo da Educação Infantil. É notório que não temos conseguido atingir os objetivos, pois quando paramos para pensar, percebemos muitas falhas. (ABAPORU, MRPF)</p>

<p><i>prática pedagógica</i></p>	<p><u>{O conhecimento das potencialidades do desenvolvimento da criança como condição para realização da prática pedagógica}</u></p> <p>33. Nunca parei pra pensar na relação da criança com o conhecimento e qual a relevância de tal relação... As coisas acontecem por acontecer... Ai deve ser um dos muitos entraves do processo... Por que ensinamos pra todos da mesma forma e não conseguimos atingir a todos e, até mudamos ou será que só pensamos que estamos mudando?(ABAPORU, MRPF)</p> <p><u>{Tomada de consciência da relação da criança com o conhecimento provocando de reflexões sobre a prática}</u></p> <p>34. Vendo assim, sinto a necessidade de conhecer mais sobre o desenvolvimento da criança, como saber o tempo de cada um, como contribuir com o desenvolvimento sem causar tantos danos? Sinto-me angustiada em ver como as coisas são planejadas sem fundamentos, jogadas de qualquer jeito. [...] depositamos nosso tempo e energia fazendo escolhas sem fundamentos, sem medir as consequências de tais escolhas na vida dos outros personagens da peça, e assim perdemos o sentido do agir docente e do fazer pedagógico. (ABAPORU, CP n. 3)</p> <p><u>{A necessidade de conhecimento sobre o desenvolvimento da criança como fundamento da prática}</u></p> <p>35. [...] Creio que agora consegui vislumbrar o que de fato tem acontecido na nossa prática, e digo com certa tristeza, nos falta conhecimentos sobre o que é, e como acontece o desenvolvimento da criança (CUCA, CP n. 1)</p> <p><u>{Necessidade de conhecer o processo de desenvolvimento infantil para realizar a prática pedagógica}</u></p> <p>36. Creio que eu, assim como minhas colegas, tenho consciência que falhamos nessa parte de colocar a criança em contato com o mundo. Fizemos algumas coisas sim, mas erramos quando não nos apropriamos da compreensão da teoria que envolve o desenvolvimento da criança. (CUCA, MRPF)</p> <p><u>{A necessidade de conhecer sobre o desenvolvimento infantil para realizar a prática pedagógica}</u></p>
<p>VII – O desenvolvimento integral da criança como processo socialmente produzido</p>	<p>37. Bem diferente do que aprendemos em outras abordagens que nos ensinaram, percebemos que as crianças não nascem inteligentes, solidárias ou educadas. Ao longo da vida vão aprendendo a ser. (CHAPÉU AZUL, CP n. 2)</p> <p><u>{Desenvolvimento infantil como processo produzido socialmente}</u></p> <p>38. O desafio está sempre em propor atividades que a criança possa realizar parcialmente sozinha, solicitando ajuda quando se defrontar com o que ainda não sabe fazer. Eu como professora da pequena infância, abri meus olhos para ensinar minhas crianças apostando no seu desenvolvimento global, do jeito que eu estava fazendo, ou melhor, como desenvolvia as minhas práticas estava trilhando um caminho inverso. (CHAPÉU AZUL, CP n. 2)</p> <p><u>{O conhecimento do desenvolvimento da criança como processo mediado pelo outro criando condições de reflexão sobre a prática}</u></p> <p>39. Agora, passo a ver o desenvolvimento infantil como resultado das experiências que a criança vive, de sua atividade e sua aprendizagem. O desenvolvimento deve ser provocado, se possível ao máximo para que se reproduzam as máximas qualidades humanas, com isso percebi que a infância é tempo em que a criança se introduz na riqueza da cultura humana. [...] Com essas novas reflexões creio que os dias na minha sala serão outros! [...] (CHAPÉU AZUL, CP n. 2)</p> <p><u>{O conhecimento do desenvolvimento infantil como processo mediado pelo outro visando desenvolver as máximas potencialidades humanas}</u></p> <p>40. Precisamos fazer nossas crianças vivenciem o maior número possível de experiências sobre o mundo onde vivem, fazendo assim, com que elas se apropriem cada vez mais, da cultura de onde vivem, pois é na infância, que a criança aprende a ser um ser humano, se humaniza,</p>

	<p>satisfazendo uma necessidade dela mesmo, se apropriando do mundo onde vive. (CUCA, CP n. 2)</p> <p><i>{Criar situações de experimentação sobre o mundo para gerar o processo de humanização da criança}</i></p>
<p>VIII – A formação inicial e contínua evidenciando possibilidades abstratas para mediar o desenvolvimento da prática pedagógica da Educação Infantil</p>	<p>41. Eu observo que ainda falta muito, não é de estrutura, mas de profissional, de formação pra esse professor que está trabalhando no tempo integral. (CHAPÉU AZUL, ERC)</p> <p><i>{Necessidade de formação para a realização da prática}</i></p> <p>42. [...] o curso de pedagogia na verdade veio me trazer um diploma, foi assim que eu senti, eu senti que ele (curso de pedagogia) não contribui tanto na minha profissão, na sala de aula, na prática. O que ele contribuiu foi que eu podia ser uma professora legalizada (com formação) por causa do diploma. (CUCA, ERC)</p> <p><i>{Críticas ao curso de pedagogia por não formar a professora da Educação Infantil}</i></p> <p>43. [...] e eu ficava imaginando, achava o curso de pedagogia muito básico, assim, muito... [...] pergunta para um pedagogo se ele sabe matemática, ele não sabe. Não sabe por que o curso deles não oferece isso, não sabe por que não é prática deles em sala de aula, [...]. (CUCA, ERC)</p> <p><i>{Críticas ao curso de pedagogia por não formar a professora da Educação Infantil}</i></p> <p>44. Sei que a minha formação inicial e continuada são ambas distorcidas da real necessidade. Na inicial me faltava a prática e não fui levada a refletir sobre a importância de casar teoria e prática. E, a continuada é um faz de conta entediante e meramente burocrática, não nos oportuniza reflexões que venham contribuir com melhorias em nossa prática. (ABAPORU, MRPF)</p> <p><i>{Formação inicial e contínua não atendem as necessidades para desenvolvimento da prática pedagógica}</i></p>
<p>IX – A pesquisa formação como atividade marcante por ter se constituído em fonte de prazer e mudança</p>	<p>45. Chega a ser engraçado nossos encontros aqui no grupo de estudos, servem de terapia pedagógica, me ajuda a conhecer mais minha prática, ajuda a compreender e aliviar a carga de incompetência, a angústia do fracasso e até me leva a acreditar que a vontade de mudar é o primeiro passo na busca de fazer diferente. (ABAPORU, MRPF)</p> <p><i>{Pesquisa formação como espaço de terapia e de desejo de mudança}</i></p> <p>46. Nossos encontros foram momentos tão importantes, foram como fonte de luz, pois vivia na escuridão, foi um despertar, um abrir os olhos de quem há anos vivia adormecida, foram momentos marcantes que fizeram nascer à consciência de que é preciso mudar, é preciso fazer mais, somos capazes, pois esse mais não é algo impossível, nós é que criamos barreiras, pela cegueira intelectual que contribui para nossa ignorância, contribui com a ideia de que nada melhor sou capaz de fazer. (ABAPORU, CP, n. 2)</p> <p><i>{Pesquisa formação gerando uma tomada de consciência sobre o desejo de mudança}</i></p> <p>47. E esses encontros despertam em mim uma grande angústia, às vezes parecia sufocar, e sem nossos encontros o que faria? Como irei aliviar meu coração? A angústia, a tristeza parece me emudecer, e nossos encontros funcionam como terapia, limpa minha alma, eu sinto esvaziar. Logo vejo e revejo que as mudanças ocorrem devagar e o incômodo, como a professora Nazareth gosta de afirmar, já é o começo. (ABAPORU, CP, n. 2)</p> <p><i>{Pesquisa formação como espaço de terapia para aliviar angústias}</i></p> <p>48. Foi um momento bem prazeroso! Onde pude compartilhar e ao mesmo tempo aprender com outras participantes, ora concordávamos, ora divergíamos, mesmo discretamente. (CHAPÉU AZUL, MRPF)</p> <p><i>{Pesquisa formação como espaço de afetos alegres e de aprendizagens compartilhadas}</i></p> <p>49. Sempre ressalto o valor grandioso que tem sido estar nesse grupo de estudos, tenho refletido sobre, e muitas coisas já tem sido mudado na minha</p>

	<p>prática (vou explicar ao longo da carta). REPITO, tenho vivido experiências significativas para a minha prática pedagógica, digo até revolucionárias. (CHAPÉU AZUL, CP, n. 2) <u>{Pesquisa formação como espaço de experiências valiosas para transformação da prática pedagógica}</u></p> <p>50. Todas as vezes que eu saio daqui eu fico muito mexida, eu fico mexida. E isso já mexeu muito comigo, no meu trabalho esses dias, por que a gente acaba pensando que não pode fazer mais quase nada. E, eu sei que isso vai frutificar isso que a senhora (pesquisadora) esta fazendo, da forma de instigar e não dá a coisa pronta pra gente. Fazer a gente refletir, isso vai frutificar no nosso trabalho. (CUCA, OB, n. 2) <u>{A pesquisa formação gerando reflexão sobre prática pedagógica e sentimento de incapacidade de mudança}</u></p>
<p>X – A reflexão crítica sobre a prática pedagógica automatizada</p>	<p>51. Creio que fomos sendo absorvido pela rotina acelerada, o compromisso em cumprir a sequência didática e, isso nos manteve no automático. Na verdade só a formação continuada, leituras, buscas de conhecimentos, é que nos farão agir em sala de forma pensada, articulada, objetiva. (CUCA, CP n. 2) <u>{Pesquisa formação como possibilidade de superar práticas automatizadas}</u></p> <p>52. Depois das leituras fui percebendo o quão era importante o meu papel nesse processo, era necessário pensar em mudar algumas práticas que já haviam sido automatizadas, era necessário compreender como acontecia esse processo de humanização das minhas crianças e ser agente deste processo. Não é fácil, depois de tanto tempo trabalhando assim, iniciar uma mudança, mas certamente tal quais as nossas crianças iam sendo modificadas a cada novo conhecimento, todo esse conhecimento veio incomodar nossa prática. (CUCA, MRPF) <u>{A pesquisa formação mediando reflexões sobre práticas automatizadas e o objetivo da educação infantil em mediar o processo de humanização da criança}</u></p> <p>53. Foi engraçado, ao reler minhas primeiras narrativas, achei minhas expressões todas confusas! Mas ao mesmo tempo expressava um conflito que estava no meu fazer pedagógico, por que eu estava sentindo uma angústia muito grande. Ora eu seguia a risca o direcionamento que era dado pela Secretaria, ora eu mudava tudo, sabia que estava muito automático e repetitivo! Eu sabia que minha prática, poderia ser diferente; eu estava falhando em vários momentos com minhas crianças! (CHAPÉU AZUL, CP n. 3) <u>{A pesquisa formação produzindo reflexão sobre práticas automatizadas}</u></p>
<p>XI – Os conhecimentos sobre o brincar e o desenvolvimento infantil sendo ampliados por meio da pesquisa formação</p>	<p>54. Fiquei impactada com nosso primeiro encontro, parece que o termo brincar tomou um espaço bem maior na minha cabeça, do que tem sido na minha prática. Senti que para nós professores da Educação Infantil, a palavra brincar se tornou algo, ou palavra tão usada que nos afastamos do seu real sentido, função e aplicabilidade. De fato, esse encontro me fez perceber que me distanciei bastante desse caminho. Por quê? Essa pergunta eu me fiz várias vezes e, muitas vezes fui tentada a colocar a culpa no Sistema. Preciso refletir mais... (CUCA, MRPF) <u>{A pesquisa formação provocando reflexões sobre o significado do brincar}</u></p> <p>55. Durante a leitura do artigo de Suely Amaral Mello fomos observando o que sempre estava presente na nossa fala, o abreviamento da infância, a ausência do brincar e promoção da criança para o Ensino Fundamental. (CUCA, MRPF) <u>{A pesquisa formação mediando reflexões sobre o brincar e o objetivo de preparar para o Ensino Fundamental}</u></p> <p>56. A leitura do texto “A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” de Vigotski começava a ser absorvida por todas nós. A brincadeira deveria ser a atividade principal. À medida que íamos lendo o texto, compreendíamos que o brincar não era algo tão simples assim, mas complexo. E, que nem sempre atendia ao princípio de satisfação da criança. Brincar nem sempre produzia satisfação, no entanto através</p>

dele a criança realiza desejos irrealizáveis. Brincando a criança aprende a imaginar. (CUCA, MRPF)

{A pesquisa formação provocando reflexões sobre o significado do brincar}

57. Creio ser esse **um dos maiores êxitos desses momentos que tivemos em grupo**, ao lado da professora Nazareth, **foi perceber o nosso papel nesse processo**, querer conhecer mais sobre esse assunto, **saber onde queremos chegar** e utilizar a forma mais eficiente para chegar ao nosso objetivo, **através do brincar. Nunca mais executaremos jogos ou brincadeiras** em nossas práticas em sala, **sem pensar aonde chegaremos.** (CUCA, CP n. 2)

{A pesquisa formação gerando reflexões a necessidade de desenvolver a prática pedagógica mediada pelo brincar}

58. **Fiquei constrangida** por diversas vezes, **durante as oficinas, por não saber explicar o motivo de algumas práticas em sala**, sabia que os resultados eram eficientes, mas não tinha domínio do real motivo. **Estudando um pouco sobre o que escreveu Vigotski, fomos aos poucos entendendo**, ou pelo menos buscando conhecer **sobre a concepção do desenvolvimento humano.** (CUCA, CP n. 2)

{A pesquisa formação gerando sentimento de constrangimento sobre a prática e produzindo aprendizagens sobre o desenvolvimento infantil}

59. MELLO começa o artigo com uma afirmação bem IMPACTANTE E LEGÍTIMA, ao afirmar que **a Educação no Brasil vai mal**; a julgar pelos resultados das avaliações nacionais e internacionais e que neste contexto, a saída que tem sido tomada é a antecipação do processo de escolarização das crianças e do abreviamento da infância. **Um tapa na cara dos professores da pequena infância. (Nós)!** E neste contexto atual, **olhando para minha prática penso assim também, porque essa antecipação retira das crianças a possibilidade de vivenciar atividades próprias da sua idade.** (CHAPÉU AZUL, CP n. 2)

{A pesquisa formação e a tomada de consciência sobre o processo de escolarização da Educação Infantil}

60. Com as discussões realizadas nos encontros e o confronto de ideias a partir dos textos, destaco o artigo de MELLO, que destaca sobre o encurtar da infância; eu estava seguindo esse mesmo percurso... **Eu estava ESCOLARIZANDO MESMO.** E o sentimento das minhas colegas, era parecido com os meus. **Sabe aquele sentimento que machuca, porque ficamos só correndo atrás de resultados e mais resultados. [...] parei para analisar, e estava “podando” os seus potenciais humanos; conseqüentemente o seu desenvolvimento.** (CHAPÉU AZUL, CP n. 3)

{A pesquisa formação gerando sentimento de angústia sobre o processo de escolarização marcado pela busca de resultados e negação do desenvolvimento das potencialidades da criança}

61. Amiga, **o processo formativo está me fazendo evoluir bastante, tem me feito refletir sobre, estou aprendendo muito, muito mesmo; estou ressignificando minha prática pedagógica com ênfase no brincar; aprendi que o brincar é uma atividade essencial no desenvolvimento infantil.** Vou descrever o que aconteceu no último encontro. (CHAPÉU AZUL, CP n. 6)

{A pesquisa formação gerando reflexões sobre o desenvolvimento da prática pedagógica mediada pelo brincar}

62. Eu estou em sala, **sou eu que conheço minha criança e sei de fato do que elas precisam.** Sempre que percebia a necessidade de dar uma parada no planejamento que a Semec manda, fazia. **O brincar na Educação Infantil é uma necessidade. E agora, estará presente em boa parte do nosso tempo.** (CHAPÉU AZUL, CP n. 8)

{A pesquisa formação gerando novos conhecimentos sobre o brincar como necessidade para realização da prática pedagógica}

63. Chega a ser engraçado, porém **é válido reconhecer que em pouco tempo muitas mudanças** de ideias, de propósitos, e espero fazer por onde **tudo que aprendi me faça crescer**, e eu possa **contribuir mais para o**

	<p>desenvolvimento total e saudável de minhas crianças. (ABAPORU, CP n. 2) <u>{A pesquisa formação gerando conhecimentos sobre o ser professora e sobre o desenvolvimento infantil}</u></p> <p>64. Hoje tenho o brincar mais presente em minha prática e de forma consciente, brinco sabendo o que estou a fazer. Antes o brincar só aparecia no final da aula, só ocorria caso o tempo sobrasse, agora já não é assim, a brincadeira não será mais no meio ou no fim, sempre no início como atividade principal. (ABAPORU, CP, n. 2) <u>{O brincar utilizado como atividade principal}</u></p>
<p>XII – A necessidade de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica sendo produzidas na pesquisa formação</p>	<p>66. Nossos encontros foram marcantes, me proporcionaram um amadurecimento profissional sem o qual eu estaria condenada a viver na mesmice, na mediocridade e, sinceramente desejo que tantas reflexões sejam o despertar da eterna necessidade de buscar conhecer, conhecer minha prática e conscientemente perceber aspectos que preciso melhorar, pois minha prática como professora não diz respeito só a mim [...] (ABAPORU, CP n. 2) <u>{A pesquisa formação gerando necessidade de busca constante pelo conhecimento sobre a pratica}</u></p> <p>67. Os estudos da pesquisa estão sendo concluídos e é preciso confessar, deixaram marcas e deixarão saudades, foram encontros tão bons, foram momentos ricos, foram belas e enriquecedoras reflexões. Desejo que a semente em nosso ser seja, a cada dia, regada pela busca do saber. Só em pensar que acabou já estou com saudades. (ABAPORU, CP n. 2) <u>{A pesquisa formação como espaço rico de aprendizagens}</u></p> <p>68. Tenho um desejo enorme ultimamente, sabe qual é? Estudar, estudar e estudar... Sinto que tenho feito poucas leituras sobre. E, você sabe que neste novo contexto que estou inserida que é a escola de tempo integral, os desafios são muitos e as informações/formações poucas. [...] Mas, voltando para a pesquisa, a cada dia sinto uma “briga” dentro de mim, aí você me pergunta como assim? Uma briga? Sim, uma mudança de estratégias que tenho que fazer no que diz respeito a minha prática... Sinto que é um processo de evolução que estamos passando, algo tem se modificado. (CHAPÉU AZUL, CP n. 3) <u>{A pesquisa formação gerando uma luta interna sobre a necessidade de estudo e de transformação da prática}</u></p> <p>69. Sinto o desejo ardente de continuar estudando, lendo sobre e pesquisando sobre a partir desses encontros; eu paro e penso, planejo e organizo o “meu fazer”, minha prática, para que possa minimamente ir atendendo essas necessidades das crianças e proporcionar o seu desenvolvimento. (CHAPEU AZUL, CP n. 8) <u>{Pesquisa formação gerando reflexão sobre possibilidade de desenvolvimento da prática pedagógica mediada pelas necessidades de desenvolvimento da crianças}</u></p> <p>70. Hoje estou sendo confrontada com a realidade que tenho vivenciado em terras municipais e, a teoria não apropriada que envolve como acontece o desenvolvimento da criança. Sinto-me angustiada me vendo queimar um tempo que não volta mais. (CUCA, CP n. 1) <u>{Pesquisa formação produzindo conhecimento que gera confronto com a prática pedagógica}</u></p> <p>71. Creio que você e Chapéu Azul pensam da mesma forma que eu. Sinto que necessito me apropriar de mais conhecimentos, existem enormes lacunas na minha prática, mas daremos continuidade aos estudos e buscarei outras formações para atender minhas crianças da melhor forma. (CUCA, CP n. 2) <u>{A pesquisa formação gerando necessidade de apropriação e objetivação de conhecimento para desenvolver a prática}</u></p>

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa

Com a produção dos 12 indicadores iniciamos o processo de criação dos Núcleos de Significação, que é o momento no qual a pesquisadora vai das partes ao todo na organização das significações, que formam um conjunto de dados que evidenciam uma totalidade referente ao objeto de estudo. Neste processo, chegamos a dois núcleos, o primeiro que trata da Educação Infantil e do desenvolvimento da prática pedagógica foi organizado com os indicadores que tratam das diferentes significações sobre Educação Infantil, prática pedagógica, brincar e desenvolvimento infantil tendo como critério o de evidenciar o movimento da pesquisa explicitando as significações iniciais e as novas significações sobre o brincar e o desenvolvimento infantil, correlacionando com as necessidades formativas a partir da relação universal, particular, singular.

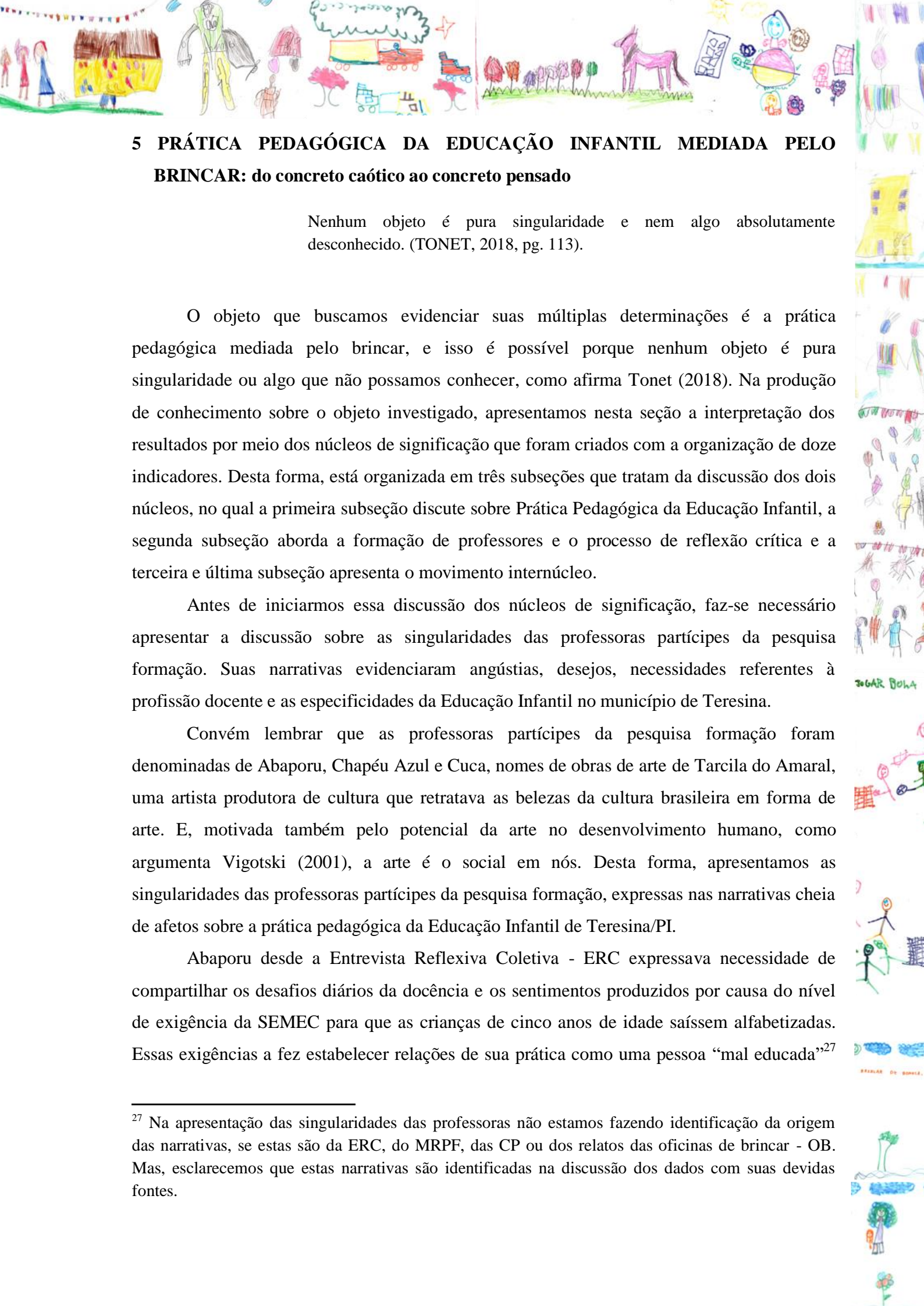
Já no segundo núcleo, a organização dos indicadores para criá-lo seguiu como critério explicitar do movimento da formação de professores da Educação Infantil e o processo da pesquisa formação como caminho na produção de reflexão crítica sobre a prática, necessidade de estudo e de novas significações sobre o brincar como atividade guia, também considerando a relação universal, particular, singular. Conforme segue no Quadro 14.

Quadro 14: Núcleos de Significação

Nº	Indicadores	Núcleos
01	<i>Educação Infantil e as determinações sociais: entre o objetivo de alfabetizar e o de desenvolvimento integral da criança</i>	I - Prática pedagógica da Educação Infantil: as múltiplas determinações produzidas no processo de conhecimento do brincar como atividade guia
02	<i>Prática pedagógica alfabetizadora: o brincar como estratégia de ensino aprendizagem</i>	
03	<i>Prática pedagógica alfabetizadora e suas possibilidades abstratas quanto ao desenvolvimento infantil</i>	
04	<i>O brincar como atividade determinada pela professora que estressa e desorganiza a rotina da escola</i>	
05	<i>O brincar como atividade que governa por mediar o desenvolvimento integral da criança</i>	
06	<i>Necessidade de conhecer o processo de desenvolvimento infantil para realização da prática pedagógica</i>	
07	<i>O desenvolvimento integral da criança como processo produzido socialmente</i>	
08	<i>A formação inicial e contínua evidenciando possibilidade abstrata para mediar o desenvolvimento da prática pedagógica da Educação Infantil</i>	II - A formação de professores e o processo de reflexão crítica: necessidade para o desenvolvimento profissional e possibilidade para transformação da prática pedagógica
09	<i>A pesquisa formação como atividade marcante por ter se constituído em fonte de prazer e mudança</i>	
10	<i>A reflexão crítica sobre a prática pedagógica automatizada</i>	
11	<i>A necessidade de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica sendo produzidas na pesquisa formação</i>	
12	<i>Os conhecimentos sobre o brincar e o desenvolvimento infantil sendo ampliados por meio da pesquisa formação</i>	

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa

Com a finalização do processo de análise dos dados, conforme buscamos demonstrar nesta seção, passamos para o processo de discussão dos dados das narrativas por meio dos núcleos de significação. A discussão dos núcleos é realizada por meio dos indicadores e evidenciados pelos pré-indicadores. Quando chegamos nesse estágio é possível para a pesquisadora relacionar as significações em sua totalidade e explicitar as particularidades. É o que apresentamos na seção seguinte.



5 PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELO BRINCAR: do concreto caótico ao concreto pensado

Nenhum objeto é pura singularidade e nem algo absolutamente desconhecido. (TONET, 2018, pg. 113).

O objeto que buscamos evidenciar suas múltiplas determinações é a prática pedagógica mediada pelo brincar, e isso é possível porque nenhum objeto é pura singularidade ou algo que não possamos conhecer, como afirma Tonet (2018). Na produção de conhecimento sobre o objeto investigado, apresentamos nesta seção a interpretação dos resultados por meio dos núcleos de significação que foram criados com a organização de doze indicadores. Desta forma, está organizada em três subseções que tratam da discussão dos dois núcleos, no qual a primeira subseção discute sobre Prática Pedagógica da Educação Infantil, a segunda subseção aborda a formação de professores e o processo de reflexão crítica e a terceira e última subseção apresenta o movimento internúcleo.

Antes de iniciarmos essa discussão dos núcleos de significação, faz-se necessário apresentar a discussão sobre as singularidades das professoras partícipes da pesquisa formação. Suas narrativas evidenciaram angústias, desejos, necessidades referentes à profissão docente e as especificidades da Educação Infantil no município de Teresina.

Convém lembrar que as professoras partícipes da pesquisa formação foram denominadas de Abaporu, Chapéu Azul e Cuca, nomes de obras de arte de Tarcila do Amaral, uma artista produtora de cultura que retratava as belezas da cultura brasileira em forma de arte. E, motivada também pelo potencial da arte no desenvolvimento humano, como argumenta Vigotski (2001), a arte é o social em nós. Desta forma, apresentamos as singularidades das professoras partícipes da pesquisa formação, expressas nas narrativas cheia de afetos sobre a prática pedagógica da Educação Infantil de Teresina/PI.

Abaporu desde a Entrevista Reflexiva Coletiva - ERC expressava necessidade de compartilhar os desafios diários da docência e os sentimentos produzidos por causa do nível de exigência da SEMEC para que as crianças de cinco anos de idade saíssem alfabetizadas. Essas exigências a fez estabelecer relações de sua prática como uma pessoa “mal educada”²⁷

²⁷ Na apresentação das singularidades das professoras não estamos fazendo identificação da origem das narrativas, se estas são da ERC, do MRPF, das CP ou dos relatos das oficinas de brincar - OB. Mas, esclarecemos que estas narrativas são identificadas na discussão dos dados com suas devidas fontes.

por não ter tempo para ouvir as crianças, em se considerar “entre a cruz e a espada” para cumprir o que é exigido no processo de alfabetização. Mas, ao mesmo tempo considerava ser uma boa professora, porque oportunizava o mínimo às crianças, que é aprender ler e escrever.

Chapéu Azul também expressou significações de angústias e tristeza pelo nível de exigência da SEMEC para alfabetizar as crianças, mas, suas narrativas revelaram um desejo, um sonho de aprender mais sobre a docência da Educação Infantil, “por que ele (professor) sonha com a Educação Infantil que a criança vai ter experimentações” e um conhecimento com relação a outras práticas que possibilitam as crianças viverem a infância, pois considera que essa condição é possibilidade abstrata na Educação Infantil do município de Teresina. A professora relata que “se você for bem aqui a Belo Horizonte, lá a Educação Infantil é completamente diferente daqui as crianças brincam”.

Os conflitos vividos por Chapéu Azul são tantos que a fez decidir sair da turma de cinco anos de idade no ano de 2018, “é porque aqui já é demais, é o extremo, é a escrita, é o papel”, e buscar trabalhar com crianças menores de três anos no ano de 2019, pois seu desejo era trabalhar o brincar como atividade da criança, embora neste momento inicial da pesquisa formação ainda não tivesse o conhecimento desta atividade como fonte de desenvolvimento infantil.

Cuca é a professora que aceitou fazer parte da pesquisa formação com muito entusiasmo, mas com a preocupação constante do que seria o possível produto final solicitado pela pesquisadora, autora dessa tese. Embora tenha sido explicado, que orientada pela base teórica da pesquisa formação, não objetivávamos alcançar um produto como algo definido *a priori*, e sim explicar o processo, as relações entre a prática pedagógica realizada e a atividade de brincar da criança, a professora sempre questionava se estava atendendo ao esperado pela pesquisa. Ela relatou: “todas as vezes que eu saio daqui eu fico muito mexida”, porque a preocupação em atender aos objetivos da pesquisa formação e o processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica a fazem produzir esse sentimento.

A necessidade em atender ao objetivo da pesquisa, em decidir, *a priori*, o resultado esperado para que pudesse cumpri-lo, aliado as cobranças da escola para alfabetizar suas crianças, faz a professora Cuca sofrer muito no processo, a ponto de compartilhar que estaria tão preocupada em atender um possível resultado que não estava aproveitando os momentos das Oficinas de Brincar. A professora relatou ter vergonha em não saber o que fundamenta sua prática pedagógica, e menciona ter ficado “constrangida por diversas vezes, durante as oficinas, por não saber explicar o motivo de algumas práticas em sala”, que sabia como ficaria

impactada com os estudos e discussões, mas que desejava isso mesmo, ter suas certezas contestadas nas reflexões sobre a prática pedagógica.

As singularidades das professoras são evidenciadas também no processo de escrita do Memorial Reflexivo do Processo Formativo – MRPF e das Cartas Pedagógicas - CP. Abaporu escreveu muitas páginas em seu memorial, buscava materializar as reflexões que fazia de sua prática. No MRPF são marcantes as expressões: “alguns pensamentos”, “outros pensamentos”, “pensamentos sobre o que eu escrevo”. Sua escrita foi sempre de grafite preto e letra caixa alta (toda maiúscula). Na escrita da primeira carta, está contido em seu memorial, três tentativas, até chegar à denominação de “Carta final”. Abaporu expressa características de professoras que escreve para movimentar o pensamento.

Chapéu Azul gosta de anotar tudo, mas em seu memorial sente dificuldade de escrever sobre os estudos, sobre a prática, a marca do seu registro escrito, tanto do memorial como da carta foi a descrição do processo formativo nas Oficinas de Brincar, ela optou por digitar tudo, imprimir, recortar e afixar no caderno.

Outra singularidade de Chapéu Azul foi à forma como se identificou com as Cartas Pedagógicas. A proposta era que cada uma escrevesse pelo menos três cartas, finalizamos as Oficinas com essa recomendação. Mas Chapéu Azul escreveu oito cartas pedagógicas (ver apêndice D), todas endereçadas à mesma professora da escola em que trabalha. É no registro das Cartas que evidencia uma escrita mais explicativa do processo formativo que vivencia da forma como foi afetada.

Cuca é a professora que gosta de fazer uso de diferentes formas para registrar o processo formativo, seu memorial é marcado por expressões, frases, intercaladas de registro fotográfico das Oficinas de Brincar e relatos sempre profundos sobre o que sente, e como as atividades da formação, os questionamentos e as leituras foram possibilidades de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Das três professoras, Cuca é que apresenta uma escrita em quantidade menor com relação ao número de Cartas Pedagógicas²⁸, apenas duas, e número de páginas do Memorial também é pequeno, no que tange a qualidade, seus registros escritas ricas de significações sobre a prática pedagógica e sobre o processo formativo que vivencia na pesquisa formação.

Outra singularidade da Cuca é quando relata nas Oficinas de Brincar não saber a quem endereçar sua primeira Carta. Recém-chegada na escola não criou sentimento de

²⁸ Com relação às Cartas Pedagógicas, informamos que buscamos preservar a estrutura definida por cada professoras ao escrevê-las.

pertencimento e relações mais intimista com suas colegas de escola. Então decide endereçar para uma amiga de outra escola. Porém, na sua última carta decide endereçar a Abaporu que no processo de pesquisa formação tornou-se uma amiga próxima com quem compartilhava os conflitos da docência.

Assim, as professoras Abaporu, Chapeú Azul e Cuca são singularizadas e produzem no processo de pesquisa formação espaços de escuta atenta, de aprendizagens compartilhadas e de desenvolvimento da prática pedagógica mediada pelo brincar. As professoras têm como universal serem professoras premiadas pelo bom desempenho das crianças nos testes²⁹ de leitura e escrita, aplicados pela SEMEC nas turmas de cinco anos de idade, e como particular considerarem a Educação Infantil como espaço de desenvolvimento da criança e a necessidade de estudo sobre a prática pedagógica.

Para ampliar os conhecimentos produzidos sobre as professoras, em especial, sobre a prática pedagógica que elas desenvolvem na Educação Infantil, tendo o brincar como mediador, passaremos para a discussão dos dois núcleos de significações. Para tanto, iniciaremos cada um deles com a discussão do conteúdo que os constitui. E, para tratar da prática pedagógica mediada pelo brincar é fundamental ressaltarmos que seu conteúdo é o trabalho educativo realizado pelas professoras, esse trabalho tem uma historicidade que está atrelada ao significado de educar seres humanos hoje e ao que foi constituindo a Educação Infantil no Brasil.

Duarte (2015) valida a historicidade do trabalho educativo por considerar ser este trabalho, assim como os demais, produção social e histórica. Os argumentos de Saviani (2015) reiteram essa compreensão e acrescentam que o desenvolvimento histórico está implicado na especificidade da atividade de educar seres humanos.

O trabalho educativo é produção e reprodução do ser social, este ser social é para Luckács (2012) um ser que tem na *práxis* o critério decisivo de todo conhecimento correto, conhecimento que é produzido por meio do trabalho educativo, que, segundo Duarte (2015, p. 41), é “o processo pelo qual a educação escolar tornou-se a forma dominante de educação é, ao mesmo tempo, um processo de desenvolvimento do significado ontológico do trabalho educativo”.

²⁹ Os testes para aferição do desempenho das crianças nas habilidades de leitura e escrita são realizados desde 2008 quando a Educação Infantil passou a participar do Prêmio Professor Alfabetizador (TERESINA, 2019). E, em 2014 a Lei complementar nº 4.668 de 30 de dezembro institui a valorização do mérito na Educação Infantil.

O trabalho educativo na Educação Infantil reverbera o significado de educar as crianças hoje. As significações produzidas pelas professoras partícipes evidenciam essa historicidade e o que se constitui em necessidade para as crianças. Com os dados apresentados objetivamos explicitar as singularidades das professoras e a historicidade da Educação Infantil para mediar o processo de discussão dos dados das narrativas. Desta forma, na subseção seguinte discutimos sobre as significações produzidas pelas professoras partícipes da pesquisa formação a partir de cada indicador que compõe este primeiro núcleo que tem como foco principal a prática pedagógica da Educação Infantil.

5.1 Prática pedagógica da Educação Infantil: as múltiplas determinações produzidas no processo de conhecimento do brincar como atividade guia

Nesta subseção apresentamos a discussão do primeiro núcleo de significação, evidenciando as significações das narrativas das professoras partícipes da pesquisa formação, e as relações com a teoria. O primeiro núcleo foi criado na relação entre as significações de Educação Infantil, prática pedagógica alfabetizadora, brincar e desenvolvimento infantil. Esta relação foi estabelecida entre os conteúdos dos pré-indicadores, que evidenciam o universal da Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, materializada no nível de exigência da SEMEC para as crianças aprenderem ler e escrever; este universal se confronta com significações sobre o brincar e o desenvolvimento integral da criança. O singular está contido nas significações que evidenciam o brincar como atividade que encanta, dá prazer à criança, mas que, ao mesmo tempo, cansa, estressa e desorganiza a rotina da professora.

Compõem, também, este núcleo significações que materializam o particular, explicitado nas possibilidades abstratas da prática alfabetizadora para o desenvolvimento integral da criança e nas significações que trazem a mediação do brincar como estratégia de ensino para alfabetizar. Recorremos a essa relação dialética, universal, particular, singular, porque: “O universal implica a riqueza do singular e do particular no sentido de que, aprendendo as leis, ele está refletindo, nessa ou naquela medida, todos os casos particulares de manifestação do singular” (KOPNIN, 1978, p. 108). É seguindo essa lógica dialética universal, particular, singular que produzimos conhecimentos sobre a Prática pedagógica da Educação Infantil: as múltiplas determinações produzidas no processo de conhecimento do brincar como atividade guia.

Os sete indicadores que se articulam em pré-indicadores e formam este primeiro núcleo de significação são: *Educação Infantil e as determinações sociais: entre o objetivo de*

alfabetizar e o de desenvolvimento integral da criança; Prática pedagógica alfabetizadora: o brincar como estratégia de ensino aprendizagem; Prática pedagógica alfabetizadora e suas possibilidades abstratas quanto ao desenvolvimento infantil; O brincar como atividade determinada pela professora que estressa e desorganiza a rotina da escola; Necessidade de conhecer o processo de desenvolvimento infantil para realização da prática pedagógica; O desenvolvimento integral da criança como processo produzido socialmente.

O **primeiro indicador** de nossa discussão é “Educação Infantil e as determinações sociais: entre o objetivo de alfabetizar e o de desenvolvimento integral da criança”. O aspecto fundamental deste indicador é a compreensão das professoras sobre a Educação Infantil, o que nos reporta ao termo educação. A defesa de Marx (2010), ao explicitar que por meio da educação ocorre o processo histórico de objetivação do gênero humano, reafirma que temos um nascimento cultural.

Para Vieira Pinto (2010), a educação é formação do ser humano como processo que cria condições de sua inserção social. A atividade da professora materializada na prática pedagógica é ação intencional, consciente, concreta, com finalidade social. Saviani (2012), corrobora com estes argumentos, quando afirma ser objetivo da educação o processo de formação humana.

A criança da Educação Infantil necessita se apropriar do gênero humano, se humanizar, ao se socializar e se singularizar, processo posto por Vigotski (2018) como o desenvolvimento das máximas potencialidades da criança. Por estes argumentos, a Educação Infantil é etapa da educação básica que acontece em espaço/tempo institucional de experiências e vivências sobre a cultura humana, marcada pela relação adulto/criança para concretização do processo de humanização que culmina na singularização das crianças como pessoas.

A história de constituição desta etapa de ensino para crianças de 0 a 6 anos de idade é formada pela contradição entre as instituições destinadas às camadas pobres da população com a educação das crianças de famílias abastardas. Como explicita Kuhlmann Júnior. (2010), o movimento não é apenas de oposição entre assistência e educação, mas de ambiguidades de propostas educacionais e de consideração das potencialidades das instituições educacionais para as crianças, é um movimento dialético.

Para Costa (2009), institucionalmente creches e pré-escolas devem ser espaço/tempo de criação e divulgação da cultura. A professora, ou o educador como denomina a autora, deve ter conhecimento da cultura da infância e da cultura infantil para planejar o trabalho

pedagógico contemplando as diferentes linguagens do conhecimento historicamente produzido.

Corrobora com a compreensão da pesquisadora, autora da tese, os argumentos de Angotti (2014, p. 25) sobre Educação Infantil ao explicitar o olhar sobre esta etapa de ensino:

Olhar a Educação Infantil, enxergá-la em sua complexidade e sua singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação de crianças entre o 0 e os 6 anos de idade, constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências, vivências...em que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade.

A Educação Infantil é etapa de ensino que possibilita às crianças experiências e vivências sobre a cultura humana, em uma relação entre o adulto e a criança para a concretização do processo de humanização, que ocorre com a socialização e se expressa na singularização do indivíduo. O trabalho a ser realizado é pedagógico ao considerar de forma interdependente o cuidar e o educar, ao contemplar em sua proposta pedagógica práticas que possibilitem à criança se apropriar e objetivar a cultura humana, de forma planejada e intencional, em intrínseca relação com suas necessidades de conhecer o mundo por meio da atividade de brincar.

Ao considerarmos que o processo de apropriação e objetivação da cultura humana é constituído notadamente na escola, apoiamo-nos na defesa de Leontiev (1978, p. 275) que explica como ocorre a apropriação do ser humano.

O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento das relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições.

As ideias apresentadas são para demarcar o que compreendemos sobre os conceitos de educação e Educação Infantil, que são mediação nas discussões sobre as significações das professoras, com o olhar atento sobre o objetivo desta etapa de ensino. Neste aspecto, estamos considerando que a criança é um ser social e histórico com necessidades específicas para a sua aprendizagem e desenvolvimento, que tem no brincar sua atividade guia no mundo. Dessa forma, discutimos as narrativas das professoras evidenciando as zonas de sentidos produzidas sobre a Educação Infantil no processo de pesquisa formação. Abaporu relata:

Eles (crianças) não sabem nem ouvir no coletivo! **E aí quando eles chegam ao segundo período, eu fico preocupada porque eles irão para o Ensino Fundamental.** Porque na minha ignorância, não sei, acho que vai ter um desenvolvimento ainda pior. Os professores são menos afetivos ainda, vão está menos preocupados ainda com aquele que não dá certo, [...] (ABAPORU, ERC, 2018).

Abaporu significa a Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental e expressa preocupação com as crianças de cinco anos de idade que no ano seguinte sairão da Educação Infantil para outra etapa de ensino. A significação de Abaporu evidencia realidade da Educação Infantil brasileira, em seu processo de constituição, ao mudar da função assistencialista para a pedagógica, esta etapa de ensino apresenta características de preparação para o Ensino Fundamental. Vejamos o que relata Chapéu Azul:

Por exemplo, **se você for bem aqui a Belo Horizonte, lá a Educação Infantil é completamente diferente daqui, as crianças brincam, há mais tempo de experimentação, há mais tempo de vivências, há mais tempo pra criança ser criança. [...] Não é como a nossa aqui em Teresina, que hoje se busca um resultado de dizer que a criança de seis anos, de cinco anos ela já consegue ler, [...]** (CHAPÉU AZUL, ERC, 2018).

É porque aqui já é demais, é o extremo, é a escrita, é o papel, é o lápis, é a borracha, é sentar na cadeira, é olhar para o quadro. Querendo mesmo o comparativo de que a gente precisa avançar, e a criança tem toda a possibilidade de aprender ler? Tem. **Mas, nessas medidas de cobrança. A gente transfere isso tudo pra criança** (CHAPÉU AZUL, ERC, 2018).

Por que ele (professor) sonha com uma Educação Infantil que a criança vai ter experimentações, vai ter o encantamento das histórias, da **interação, onde ela vai conseguir se desenvolver de uma maneira integral** (CHAPÉU AZUL, ERC, 2018).

Chapéu Azul evidencia que o objetivo da Educação Infantil de Teresina é alfabetizar, e isso é levado ao extremo, produzindo uma rotina de sala de aula na qual a criança tem que passar muito tempo sentada, lendo, copiando, realizando atividades de estudo para aprender a ler e a escrever. Para Chapéu Azul, a Educação Infantil deveria ser diferente, um espaço onde a criança brincasse, pudesse ser criança. Ela enfatiza que o professor “sonha com uma Educação Infantil em que a criança vai ter experimentações”. Neste processo, a criança “vai conseguir se desenvolver de maneira integral”. Cuca, também, significa Educação Infantil, mas, assim:

Então, às vezes, **eu não consigo dá conta do que a Educação Infantil exige de mim. Isso me incomoda,** incomoda, sufoca o meu trabalho, **me faz descrer do meu trabalho** porque eu sei que a Educação Infantil não é isso. [...] **é difícil cumprir quando a gente tem uma consciência do que é Educação Infantil,** cumprir com o que a Secretaria exige. (CUCA, ERC, 2019)

[...] por que essa coisa da educação infantil, por que eu tenho a educação infantil como se a gente tivesse um papel importante de inserir essas crianças na sociedade, que ela compreendesse esse mundo em que ela vive pra que não ficasse a toa, pateta [...] Eu penso que a gente tem que mostrar esse mundo, [...] (CUCA, OB, n. 02, 2018).

Cuca enfatiza ser difícil cumprir as exigências da escola quando se tem consciência do que seja Educação Infantil, que se sente incomodada com o seu trabalho, gerando sentimento de descrença sobre o que faz. A professora compreende que a Educação Infantil realizada implica numa exigência sobre o adulto e causa incômodo; sua narrativa expressa esse sentimento. É o nível de exigência da Educação Infantil gerando sentimentos de incômodo, descrença, dificuldade, a exigência realizada tanto pela SEMEC quanto pela própria professora ao analisar seu trabalho, e expressa no seguinte trecho: “eu não consigo dá conta”.

A narrativa de Cuca evidencia, na segunda Oficina de Brincar – OB, significação de Educação Infantil para além do processo de alfabetizar como também expressa Chapéu Azul. Para Cuca, o objetivo é de inserção da criança no mundo. No momento desta narrativa Cuca já havia participado de uma oficina e já havíamos discutido sobre os conceitos de criança, de brincar e de desenvolvimento infantil, o que possibilitou a ela explicitar o que é essa consciência do que seja Educação Infantil, deve ser “mostrar esse mundo”.

As professoras Chapéu Azul e Cuca evidenciam desejo de mudança sobre o objetivo da Educação Infantil. Para Chapéu Azul, não é somente o ensino de habilidades de leitura e de escrita, também, é tempo de a criança ser criança, dela brincar. Para Cuca, o sentimento é de não estar dando conta do que seja Educação Infantil, o objetivo é de inserção das crianças no mundo. Por esses motivos, ambas desejam que a Educação Infantil seja diferente. Já para Abaporu o desejo é preparar as crianças para o Ensino Fundamental.

É possível depreender das narrativas das professoras, evidenciadas nos trechos destacados, que elas se encontram numa situação de conflito com a atividade que realizam, ao evidenciar a não satisfação com o trabalho realizado, e isto se relaciona ao fato das crianças terem que aprender a ler e a escrever, e também pelo fato de ser um processo realizado por meio de tantas cobranças, de ser preparação para o Ensino Fundamental.

Embora sejam professoras reconhecidas socialmente pelo desempenho das crianças ao final de cada ano letivo quando o resultado são todas lendo e escrevendo³⁰, Cuca e Chapéu Azul compartilham de um sentimento de insatisfação que o trecho relatado por Chapéu Azul

³⁰ As três professoras participam do prêmio professor alfabetizador e no ano de 2018 foram ganhadoras deste prêmio, assim como em anos anteriores (LEI nº 4.668 de 2014).

exemplifica: “Mas, nessas medidas de cobrança. A gente transfere isso tudo para a criança”. Mas, Chapéu Azul, também, expressa outra significação sobre Educação Infantil.

Contrapondo-se à realidade retratada pelas professoras, há o desejo de fazer diferente. E Chapéu Azul traz narrativa que evidencia esse desejo, ao relatar como a Educação Infantil deveria ser. Em trecho anterior, ela, também, expressa esse desejo ao afirmar que a criança deve ser criança, que na escola de Educação Infantil deve ter tempo e espaço para brincadeiras.

As expressões de Chapéu Azul, ao explicar que as crianças tendo “experimentações” como o encantamento das histórias, e de Cuca, ao ressaltar a sua função social de “inserir as crianças nesse mundo”, incidem sobre as possibilidades de realização da prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento integral. E sinalizam compreensão de Educação Infantil contrária ao definido pelas ações da SEMEC, de ter todas as crianças alfabetizadas. É por esse motivo que demarcamos que as significações de Educação Infantil estão entre alfabetizar e desenvolver integralmente a criança.

O conflito entre atender um objetivo ou outro é materializado na Educação Infantil que alfabetiza, porque somos seres humanos determinados e as condições históricas e sociais criam esta realidade de ensino de letras, sílabas, palavras e frases. Porém, não estamos afirmando um determinismo, como se não fosse possível alterar essa realidade. É possível sim, e esse processo deve ser iniciado pela tomada de consciência do que seja o objetivo desta etapa de ensino, de como ocorre o processo de desenvolvimento da criança, quais são suas necessidades para apropriação e objetivação da cultura humana.

Mello (2015) corrobora na explicação desta realidade retratada pelas professoras partícipes da pesquisa formação, quando esclarece que historicamente a educação escolar brasileira tem buscado a antecipação do processo de escolarização e de abreviamento da infância para melhorar os índices de avaliação do ensino público, seja pela determinação legal das crianças ingressarem no Ensino Fundamental com seis anos de idade, seja por instituir práticas de preparação na Educação Infantil para o ingresso no Ensino Fundamental (KRAMER 2005; CORSINO 2009).

Na contramão desta perspectiva, para a compreensão do desenvolvimento da criança, validamos que a Educação Infantil deve criar condições de desenvolvimento das máximas potencialidades humanas. Como destaca Vigotski (2018), os aspectos essenciais do processo de desenvolvimento infantil residem: na cultura como fonte de conhecimento das qualidades específicas do ser humano; no outro que pode ser adulto ou um par mais desenvolvido, neste caso, a professora de Educação Infantil que apresenta a cultura para a criança e, do que a

criança vai significando dessa cultura, sendo transformada e transformando a realidade. Nesta perspectiva, são criadas as condições de desenvolvimento integral. Quando a Educação Infantil visa apenas alfabetizar estamos criando possibilidades abstratas para esse desenvolvimento.

A Educação Infantil é para a sociedade uma etapa de ensino que pode possibilitar o desenvolvimento integral da criança, mas para isso é necessário que as professoras e demais profissionais que atuam nesta etapa de ensino tenham conhecimentos sobre a criança, em especial, sobre seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento, de forma aprofundada. Mello (2012) ressalta que saber como a criança internaliza a percepção, a fala, a memória, a imaginação, o pensamento, a vontade, os objetos da cultura, a atenção voluntária é condição para o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas.

Cabe às professoras criarem formas de as crianças viverem concretamente a vida na escola de Educação Infantil, para que a educação seja humanizadora, para que seja uma educação que faça a criança produzir significações sobre o mundo como realidade possível de ser transformada, que a criança estabeleça relação com o mundo, com os objetos ao seu redor como produção da humanidade e de direito de conhecimento de todos. Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil definem a criança, como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2012, p. 12)

A criança se apropria e objetiva a cultura humana como necessidade para produzir o novo. Mello (2012, p. 44) explica que a apropriação ocorre quando: “a criança interioriza as experiências vividas coletivamente, as situações que testemunha e, nesse processo, o que inicialmente é externo, social e coletivo se transforma em interno, individual, próprio de cada um”.

A explicação da autora é fundamentada no que Vigotski (1995) determina como lei geral do desenvolvimento cultural que sempre ocorre do intersíquico para o intrapsíquico, primeiro é externo e depois interno. Em suas palavras:

Toda a função aparece duas vezes, em dois níveis, ao longo do desenvolvimento cultural da criança; primeiramente *entre* pessoas, como categoria *interpsicológica* e depois *dentro* da criança, como categoria *intrapsicológica*. Isso pode ser igualmente aplicado à atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos. (VIGOTSKI, 2000, p. 114)

Mas, considerar o desenvolvimento da prática pedagógica para mediar o desenvolvimento integral da criança numa sociedade capitalista é criar contradição para os objetivos desta sociedade, que não se organiza sob o princípio da democratização do acesso ao conhecimento, apenas do conhecimento necessário para garantir o funcionamento do mercado de trabalho e da relação opressora entre proletário e capitalista. Duarte (2015) explica essa contradição quando relaciona a educação escolar como forma dominante de formação dos seres humanos, mas, que não é materializada em plena democratização de acesso ao saber.

[...] o caráter contraditório do processo na qual é gerada a necessidade social da educação para-si, ao mesmo tempo em que a plena universalização dessa educação conflita com as relações capitalistas de produção. Se, por um lado, o capitalismo inaugura a era em que a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto em que as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade (DUARTE, 2015, p. 44).

Relacionamos o pleno acesso ao saber produzido na Educação Infantil às práticas que criem condições de desenvolvimento integral da criança. Na contramão deste processo, o que as professoras alcançam como produto final de aprendizagem das crianças atende ao exigido pela sociedade capitalista, crianças lendo e escrevendo palavras e frases. Validamos que esta aprendizagem é um bem cultural para participação na sociedade. Porém, discordamos quando o objetivo da Educação Infantil é de apenas alfabetizar, porque se apropriar e objetivar a cultura humana é mais que isso. A criança está se desenvolvendo nas dimensões afetiva, física, emocional, cognitiva, psicológica. E, limitar o processo de desenvolvimento infantil, ao processo de ler e escrever, é validar uma pseudoparticipação social.

Uma saída encontrada pelas professoras para cumprir o objetivo da Educação Infantil de Teresina em alfabetizar as crianças é contemplar a atividade de brincar na escola, e discutimos essa significação no **segundo indicador** “*Prática pedagógica alfabetizadora: o brincar como estratégia de ensino aprendizagem*”. O fundamento na elaboração desse indicador é a classificação da prática pedagógica da Educação Infantil como alfabetizadora. Oliveira (2012, p. 222) atesta esta classificação quando explica as características da docência na pré-escola.

Na pré-escola, a prioridade recai ainda nas atividades de ler, escrever e contar – melhor dizendo, no mecanismo de ler, escrever e contar – de modo que não há espaço para a brincadeira, para as atividades lúdicas de modo geral. A história dessa instituição é marcada por uma supervalorização da

dimensão intelectual em detrimento da brincadeira, da expressão, da emoção, aspectos aos quais a ludicidade se vincula.

Desde a década de 1970, a prática pedagógica da Educação Infantil é marcada pelo ensino da leitura e da escrita, como preparação para o Ensino Fundamental. Os autores Kuhlmann Júnior (2010) e Mello (2015) fazem referência a essas práticas escolarizantes na Educação Infantil. O que o indicador em discussão evidencia é a presença desta prática nas escolas de Educação Infantil do município de Teresina/PI.

Aqui é oportuno retomar como estamos conceituando prática pedagógica e prática pedagógica da Educação Infantil. Prática pedagógica é atividade que planeja e realiza ações de ensino aprendizagem para mediar o processo educacional na escola. E, prática pedagógica da Educação Infantil é atividade que planeja e realiza ações de ensino aprendizagem para mediar o processo de apropriação e objetivação da cultura humana, visando o desenvolvimento integral da criança.

As professoras desenvolvem prática pedagógica porque têm de forma consciente os objetivos de suas ações, e isso é planejado e realizado visando o ensino das habilidades de leitura e escrita. Mas, não constitui o que conceituamos como prática pedagógica da Educação Infantil, porque as ações realizadas pelas professoras não visam o desenvolvimento integral da criança, o que nos provoca a esclarecer como a realidade vai determinando a produção da prática pedagógica alfabetizadora.

A valorização por mérito na Educação Infantil do município de Teresina/PI ocorre desde 2008 quando as professoras lotadas nas turmas de crianças de cinco anos passaram a participar deste prêmio. E, em 2014 é instituída esta valorização por mérito na Educação Infantil por meio da Lei Complementar n. 4.668 de 30 de dezembro. Desde então, as escolas, gestores e professores prestam conta do desempenho das crianças medido em testes aplicados tanto pela SEMEC (TERESINA, 2019), quanto pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, instituição responsável pela criação do sistema de avaliação.

O sistema de avaliação, produzido pela UFJF, é utilizado pela SEMEC somente com o objetivo de atender o que foi instituído pela Lei n. 4.668. Esta Lei instituiu a valorização por mérito na Educação Infantil e determina inscrição automática de todas as Unidades de Ensino desta modalidade, que atendem crianças de cinco anos, para aferição das habilidades de leitura e de escrita. E determina:

Art. 4º O “Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil” levará em conta o desenvolvimento e o progresso dos alunos na Educação Infantil, entretanto, para efeito de avaliação, serão aferidos os conhecimentos

adquiridos ao longo desta etapa da Educação Básica, no que diz respeito à leitura e à escrita.

§ 1º A aferição dos conhecimentos, de que trata o artigo anterior, será feita por meio de Avaliação Externa de Desempenho, composta por teste escrito que avaliará descritores de leitura e escrita, estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação - SEMEC para o 2º período da Educação Infantil.

Art. 6º Os descritores definidos para Avaliação Externa de Desempenho foram agrupados em “Habilidades Classificadoras” e “Habilidades Definidoras da Premiação”.

§ 1º As “Habilidades Classificadoras” contemplam as habilidades elementares do processo de alfabetização e constituem-se condição prévia para a classificação das Unidades de Ensino no Programa.

§ 2º Para efeito de classificação da Unidade de Ensino no Programa, no mínimo, 60% (sessenta por cento) dos alunos avaliados devem alcançar 100% (cem por cento) das habilidades classificatórias.

§ 3º As “Habilidades Definidoras da Premiação” serão aquelas consideradas determinantes para fins de premiação, conforme escalonamento estabelecido no art. 7º, desta Lei.

Art. 7º As “Habilidades Classificadoras” e as “Habilidades Definidoras da Premiação”, bem como os descritores correspondentes, estão detalhadas no seguinte Quadro 1:

Art. 8º Para efeito de premiação será considerada a média dos resultados do total de turmas de 2º período na Avaliação Externa de Desempenho, em cada Unidade de Ensino, considerando as Habilidades Definidoras da Premiação (E2 e E3), conforme detalhamento a seguir:

§ 1º O percentual do prêmio a ser pago aos profissionais, definidos no parágrafo único, do art. 2º, desta Lei, está condicionado ao enquadramento da Unidade de Ensino na mesma faixa de escalonamento, conforme o Quadro 2 (TERESINA, 2014).

Ao definir legalmente o objetivo da Educação Infantil do município, instituiu-se a meritocracia nesta etapa de ensino, o que determina aos gestores e professores a priorização do que será considerado como boa escola, bom gestor, boas professoras. Porque, quem não apresenta bons resultados, de crianças lendo e escrevendo, não cumpriu com seu trabalho e será convocado a prestar contas para SEMEC.

O processo de aferição das habilidades de leitura e de escrita ocorre da seguinte forma, antes da UFJF aplicar testes para as crianças ao final do ano letivo, são realizados dois testes pela SEMEC e, caso o desempenho das crianças não esteja na média definida, com base nos padrões de desempenho atrelados aos descritores, todos da escola precisam trabalhar para ampliar o nível de aprendizagem das crianças na leitura e na escrita.

É possível conhecer a forma e o conteúdo destes testes analisando o documento sobre “O Sistema de Avaliação Educacional de Teresina – SAETHE (TERESINA, 2018), na Revista do Professor de Educação Infantil”. Este documento estabelece com relação à Língua Portuguesa, três domínios, e para cada domínio são definidas competências. São eles: Domínio - apropriação do sistema da escrita, e as competências são: identificar letras,

reconhecer convenções gráficas, ler palavras; Domínio - estratégias de leitura, e as competências são: localizar informação, identificar tema, realizar inferência, identificar gênero, função e destinatário de um texto; Domínio - processamento do texto, e as competências são: estabelecer relações lógico-discursivas, identificar elementos de um texto narrativo, estabelecer relações entre textos, identificar marcas linguísticas (TERESINA, 2018).

Após a explicitação de como a Educação Infantil de Teresina instituiu a valorização por mérito, vejamos como Abaporu se refere à sua prática pedagógica:

A tarde voa, e se eu for ouvir a cada um, isso é podar, estou podando eles (crianças). Então, **se a gente for pensar assim, organizar o tempo e dinamizar as aulas, os joguinhos**, com arte, mas todos **com o objetivo final de lá está escrita de palavras, de lá está leitura de palavras, de está formação de frases**. (ABAPORU, ERC, 2018)

Eu tento diversificar os jogos e assim, às vezes, eu deixo os jogos de forma livre, que não seja só, claro que **a maioria é de leitura e escrita**, mas eu gosto desse joguinho que eu faço no chão com o giz que trabalha a atenção, e eu acho engraçado ver como eles se compreendem no jogo. [...]. **Até a questão da amarelinha, está lá cheia de letrinhas do alfabeto. A gente pula corda, mas tudo tem um balão pra estourar, e de lá vai sair uma letrinha**, coisas assim. (ABAPORU, OB, n. 1, 2018)

Na prática pedagógica da professora, o brincar é estratégia de ensino para alfabetizar. Abaporu relata que para organizar o tempo e dinamizar as aulas usa jogos, que tenta diversificar esses jogos, mas “a maioria é de leitura e escrita”. E, continua seu relato explicando que realiza outras brincadeiras, porém, tem sempre uma letra do alfabeto. Embora, as justificativas se relacionem ao processo de diversificar as aulas, o objetivo é para a criança aprender àquilo que não consegue pelos caminhos mais tradicionais de ensino, a motivação é para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O que estas significações revelam é que para ter a motivação da criança em cumprir as tarefas solicitadas e conseguir a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, são utilizados jogos e brincadeiras sempre com intenção de ensinar letras, sílabas, palavras e frases. A estratégia de usar jogos e brincadeiras é a constatação de que a prática pedagógica da Educação Infantil é mediada pelo brincar, mas este não é significado pelas professoras como atividade guia, mas, apenas um caminho prazeroso, divertido da criança aprender os conteúdos relativos à leitura e a escrita.

A alfabetização, como objetivo da Educação Infantil, é tema de muitos estudos e polêmicas no meio acadêmico, pelo simples fato desta prática alfabetizadora negar as necessidades das crianças de agir no mundo por meio do brincar. Como relata Abaporu, para a

criança poder brincar de amarelinha, tem que estar na brincadeira às letras do alfabeto, caso contrário à professora não estará desenvolvendo seu trabalho. Para Mello (2015), essas práticas são limitadas e limitantes do processo de desenvolvimento infantil.

E, como Chapéu Azul significa a prática pedagógica?

Os jogos que a gente faz, pelo menos, na minha sala, estão mais voltados para a questão da leitura e da escrita. Não é um jogo de raciocínio lógico, quebra-cabeça, essas coisas comuns, digamos um quebra-cabeça de uma imagem, onde a criança vai ter que montar e construir aquela figura. **Todos os jogos, na maioria são voltados pra trabalhar a leitura e a escrita, jogos para formar palavras,** jogos onde um grupo vai **formar frases**, jogos onde elas vão **montar sílabas**, jogos de palavras simples com a figura, mais ou menos assim. (CHAPÉU AZUL, OB, n. 01, 2018)

Chapéu Azul reitera a prática pedagógica alfabetizadora na Educação Infantil da SEMEC, na medida em que afirma e reafirma que os jogos são utilizados com o objetivo de “trabalhar a leitura e a escrita”. São estes os momentos da atividade de brincar propiciados pela escola, momentos em que há a priorização da dimensão cognitiva do desenvolvimento infantil. E ressalta “todos os jogos” são utilizados com objetivo de “formar palavras”, “formar frases”, “montar sílabas”.

Chapéu Azul além do mais evidencia em sua narrativa da prática alfabetizadora que o brincar é estratégia de ensino aprendizagem para a criança aprender as habilidades de leitura e escrita. Reiteramos que, para seguir as determinações da Secretaria, as professoras utilizam a atividade de brincar como estratégia de ensino aprendizagem para alfabetizar e por ser esta atividade própria da criança o envolvimento é criado, e a criança aprende com prazer. O que é considerado limitante neste processo de usar o brincar como estratégia para alfabetizar se refere ao fato de que no estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança, pois ela precisa aprender sobre o mundo, e não aprender apenas sobre a leitura e a escrita. Dando continuidade, o relato de Cuca evidencia:

Durante a semana **procurei proporcionar em sala momentos que eram bem rotineiros** como a chamada, **num momento de brincadeira.** Percebia na turma um total desinteresse pelos seus nomes, pois muitos não sabiam escrever e reconhecer. [...] Fixei todas as fichas no quadro e usando uma bola as crianças acertariam a bola na sua ficha, e a professora traria a ficha acertada e entregaria a criança. **Todos vibraram e se empolgaram com sua ficha, seu nome...** (CUCA, MRPF, 2019)

A professora Cuca explicita que está buscando mudanças em sua prática pedagógica, ao relatar que transformou momentos rotineiros em atividade de brincar. Embora seja processo que não se limita ao ensino de palavras formadas por um grupo definido de sílabas, a

professora ainda continua validando o brincar na escola apenas para a criança aprender ler e escrever. A atividade de brincar era para as crianças lerem seus nomes.

Não seria limitação ao processo de desenvolvimento infantil, se as professoras apresentassem outras significações sobre o uso do brincar para além do processo de alfabetização, que se relacionassem ao desenvolvimento integral da criança. Embora, seja iniciativa da professora Cuca para a atividade de brincar fazer parte de outros momentos da rotina de sala de atividades³¹.

No processo de pesquisa formação, as significações de Cuca se ampliaram em relação às de Abaporu e Chapéu Azul, mas não deixam de ser relacionada ao uso do brincar como estratégia para alfabetizar, pois é indicativo das aprendizagens definidas pela SEMEC, basta consultar os documentos da Secretaria sobre alfabetização na Educação Infantil que a ação narrada pela professora Cuca estará entre as habilidades necessárias para premiação, a leitura e escrita do próprio nome pela criança (TERESINA, 2019).

Saviani (2015) colabora na compreensão da instituição da prática pedagógica alfabetizadora na SEMEC quando, ao tratar da história do trabalho educativo, explica que o domínio da cultura intelectual passa pelo domínio do componente mais elementar que é o alfabeto, o autor afirma que gera imposição social para a escola como instituição responsável por essa mediação no processo de domínio da linguagem escrita.

A escola é a instituição que deve garantir o acesso à cultura, e para alcançar esse objetivo, utilizando como parâmetro as avaliações nacionais de desempenho dos estudantes que revelam um quadro de baixo desempenho, a Educação Infantil se transforma nesse espaço de preparação. É o que constitui a Educação Infantil neste contexto, trabalhar para melhorar esses índices de aprendizagem dos estudantes, assim ocorre à antecipação do processo de escolarização e o aumento das exigências pelo domínio do código escrito desde os 4, 5 anos de idade.

No documento lançado no ano de 2019 pela Secretaria Municipal de Educação, intitulado ABC: alfabetização da rede municipal de Teresina, é validado o trabalho que tenha como foco apenas nas habilidades de leitura e escrita, além de ressaltar quais aprendizagens

³¹ No decorrer do relatório estamos utilizando duas denominações, sala de aula e sala de atividades. Ao usar o termo sala de atividades, estamos seguindo o que Mello (2012) define como termo apropriado para Educação Infantil, pois não existe aula, mas a organização de atividades para a criança agir, experimentar, vivenciar diversas situações, o que existe são rodas de conversa, rodas de leitura e diversas atividades envolvendo diferentes linguagens.

devem ser desenvolvidas pelas crianças a cada faixa etária. Por exemplo, as crianças de 5 anos de idade devem ser capazes de escrever palavras, frases e textos (TERESINA, 2019).

As pesquisas de Sousa (2019) e Lazaretti (2013) atestam a presença desta prática pedagógica alfabetizadora na Educação Infantil em outras escolas da federação. O que materializa o ensino da leitura e da escrita como objetivo da Educação Infantil.

Além disso é esclarecedor nessa prática a pesquisa de Sousa (2019), em nível de doutorado, sobre as concepções de professores da pré-escola sobre as DCNEI (BRASIL, 2010). Os resultados, evidenciados nos relatos das professoras, atestam o predomínio do ensino de letras e números com um currículo que se assemelha ao do Ensino Fundamental. Lazaretti (2013), no estado da arte sobre a organização didática do ensino na Educação Infantil, realizou pesquisa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, e ressalta que as pesquisas analisadas entre os anos de 1998 e 2010 evidenciam esta prática de preparar para alfabetização. Isto é, a organização didática do ensino é motivada pela preparação e antecipação do processo de alfabetização.

Para corroborar com a defesa que fazemos referente ao objetivo da Educação Infantil não ser apenas alfabetizar, Angotti (2014, p. 26) nos auxilia na problematização do que seja o ‘para quê’ desta etapa de ensino, na perspectiva de vislumbrar o que significa um desenvolvimento integral da criança.

[...] analisar o ‘para quê’ da Educação Infantil significa a convicção de que novos tempos podem ser pensados para a sociedade; desenvolvendo e realizando pessoas mais completas, seres mais íntegros que saibam exercer seus papéis enquanto pessoa, ser social, ser histórico, ser cultural, novos tempos em que o ser humano possa viver a plenitude de todas as etapas de sua vida, realizando-se e tendo uma atividade intensa, uma vivência clara do que seja ser criança e viver a infância.

Vigotski (2000, p. 83) explica as necessidades das crianças como “entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação”. E, na escola de Educação Infantil os motivos da ação da criança não são planejados levando em consideração estas necessidades quando ficam atrelados apenas à alfabetização.

Quando as práticas desconsideram as necessidades das crianças ocorre a materialização do educar separado do cuidar. Isso é evidenciado como compreensão das professoras Abaporu, Chapéu Azul e Cuca quando expressam um desejo de trabalhar outros aspectos do desenvolvimento infantil, no **terceiro indicador**: “*Prática pedagógica alfabetizadora e suas possibilidades abstratas quanto ao desenvolvimento infantil*”.

As significações das narrativas deste indicador evidenciam que as professoras realizam prática pedagógica alfabetizadora, e podemos considerar a prática realizada limitada, porque elas estão analisando as práticas instituídas como possibilidade abstrata para o desenvolvimento integral da criança. Elas veem resultado no seu trabalho que são as crianças lendo, mas que faltam outras coisas. O que é evidenciado nas narrativas deste indicador é o que Freire (1977) denomina processo de reflexão crítica, embora ainda seja o início deste processo.

Rosar (2018) corrobora com Freire (1977), na explicação do que seja o processo de reflexão crítica, ao tratar da atividade alienada. Para a autora, a alienação pode ser superada, e compreendemos que este processo ocorre mediado pela reflexão crítica sobre a prática, quando o ser humano:

[...] conhecendo o modo de produção da realidade, internalizem os conhecimentos potentes para o desenvolvimento do seu pensamento e do seu psiquismo, do ponto de vista histórico-crítico, fortalecendo as práticas sociais de luta pela superação dessa realidade (ROSAR, 2018, p. 604).

A prática pedagógica deve ser constituída por um nível de conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento da criança. Consideramos que as professoras estão demarcando a atividade realizada como a que necessita ser alterada, porque as narrativas validam a prática pedagógica alfabetizadora como limitante do desenvolvimento infantil. E, podemos afirmar que existem sinalizações das professoras que validam o início do processo de reflexão sobre a prática, no momento da ERC, mas ainda não sabem como alterar essa realidade.

Marx (2010, p. 80) nos auxilia na compreensão da realidade da Educação Infantil quando se reporta a desvalorização do mundo dos homens: “Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*)”. O mundo das coisas na Educação Infantil é a alfabetização e o mundo dos homens é o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, ou seja, o desenvolvimento integral da criança.

A prática pedagógica alfabetizadora é o que constitui a realidade da Educação Infantil no município de Teresina/PI, as professoras, enquanto trabalhadoras, têm sua valorização atrelada ao resultado do seu trabalho medido nos testes de leitura e de escrita das crianças ao final desta etapa de ensino. O brincar nessa perspectiva é utilizado como caminho na garantia deste resultado.

Apesar desta realidade determinar e/ou ser determinante do desenvolvimento da prática pedagógica, podemos constatar sinalizações de que a prática compreendida como limitante do desenvolvimento da criança é a expressão de necessidades formativas sobre o

processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Essa limitação é expressa como a incapacidade da criança “se relacionar com o mundo”, da professora não ter foco para outros aspectos do desenvolvimento infantil, somente leitura e escrita, preocupação da professora em “estar causando danos” ao desenvolvimento das crianças.

Paulo Netto (2011, p. 339), explica que: “a realidade social é uma totalidade que se movimenta no sentido de sua desestruturação para gerar uma nova estrutura”. O que as significações produzidas pelas professoras partícipes da pesquisa sinalizam é uma possibilidade gerada pela compreensão de que a prática alfabetizadora ao ser limitante do processo de desenvolvimento integral da criança pode ser transformada, isso porque, é uma realidade que se movimenta, como afirma o autor.

Porém, reiteramos que o fato destas professoras expressarem significações relacionadas à prática pedagógica alfabetizadora como limitante para o desenvolvimento integral da criança, não significa que a realidade será transformada, ou foi transformada. Mas que as professoras têm escolhas que ficam entre continuar apenas alfabetizando as crianças ou ampliar as possibilidades de desenvolvimento infantil. Vejamos nos pré-indicadores de Abaporu:

O intrigante é que alguns saem do segundo período verdadeiros leitores e escritores de palavras complexas, de frases e textos, mas com uma visível incapacidade de se relacionar com o mundo, com as pessoas e com os outros objetos que o cercam, **daí não sei se de forma coerente eu pude compreender a importância da cultura** e o quanto eu poderia contribuir no enriquecimento dessa criança. (ABAPORU, MRPF, 2019)

Quando analiso a evolução deles vejo exclusivamente o que a Secretaria pede, leitura e escrita. Não tenho foco para outros aspectos. E até preencho a ficha individual de cada aluno relacionada para aspectos como movimento, dança, autonomia, etc., mas, sei que eles não estão nem aí para isso. (ABAPORU, MRPF, 2019)

Hoje quando paro para pensar, sinto-me angustiada, preocupada **em está causando danos ao desenvolvimento dos pequenos** que passam por minha vida. Quantos danos eu já causei? **Com essa minha prática louca,** desalmada, **com essa loucura de fazer a criança ler e escrever.** (ABAPORU, CP n. 3, 2019)

Abaporu, quando analisa o aprendizado das crianças, observa que elas não sabem se relacionar com o mundo, ela se reporta a outras dimensões do desenvolvimento infantil que não foram objeto da prática pedagógica. Para a professora, as crianças aprenderam a ler e escrever, mas não sabem “se relacionar com o mundo”, com isso, ela continua explicando que não tem foco para outros aspectos, apenas para as exigências da SEMEC. Abaporu ressalta que hoje

quando para a pensar sente angústia por compreender que pode estar “causando danos ao desenvolvimento dos pequenos”. E classifica sua prática como “prática louca”, pelo motivo de “fazer a criança ler e escrever”.

Ao tratar de outras dimensões do desenvolvimento da criança, Vigotski (2000, p. 80), corrobora na explicação deste processo quando esclarece sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Para o autor, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Mas, aprendizagem não é o mesmo que desenvolvimento, por não ter relação de identidade, a aprendizagem mobiliza processos internos de desenvolvimento, cria a zona de desenvolvimento iminente - ZDI, o que gera as condições para o desenvolvimento mental. O autor sintetiza:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 2000, p. 81).

Sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Abaporu está compreendendo que a criança teve aprendizagens referentes a determinadas habilidades, mas não se desenvolveu porque no momento de se relacionar com os outros em seu ambiente, isso não é observado, é quando ressalta que as crianças “têm uma visível incapacidade de se relacionar com o mundo”. Isto contradiz a teoria pautada neste trabalho, pois a aprendizagem gera desenvolvimento, o que pode estar causando a produção dessas significações é o fato de olhar para as crianças e desejar ver outras aprendizagens que não foram objeto da prática pedagógica.

Chapéu Azul também apresenta significações sobre possibilidades abstratas da prática que vão na direção das de Abaporu:

Ela (criança) precisa de tantas outras coisas: ele precisa da matemática; eles têm explorar uma folha; ela precisa ir ao pátio olhar para uma árvore, tocar numa árvore; conhecer os pintores brasileiros e a partir dali recriar uma pintura; ela precisa trabalhar os sons, os instrumentos; ela precisa trabalhar o corpo, com dança, com movimento. **Por que eu não posso engessar uma criança sentada o dia todinho olhando para o quadro, copiando, escrevendo** (CHAPÉU AZUL, ERC, 2018).

[...] **E a nossa prática era a mesma, repetitiva e enfadonha.** Essa fala, essa angústia se estendeu por alguns encontros, **tudo estava automático em nossas mentes** e conseqüentemente **em nossas práticas**, sempre repetíamos as mesmas coisas, as mesmas atividades. Visávamos à alfabetização das crianças o tempo todo. O desafio era sempre avançar, **a criança tinha de ler e escrever bem** (CHAPÉU AZUL, CP n. 8, 2019).

Chapéu Azul também expressa estas significações em sua narrativa, e ao analisar a própria prática constitui zonas de sentido sobre a prática pedagógica da Educação Infantil como repetitiva e enfadonha, quando se limita a ensinar ler e escrever. Ela esclarece não poder “engessar uma criança o dia todinho olhando para o quadro”. Sua narrativa evidencia que se sente angustiada ao constatar que estava “tudo estava automático em nossas mentes”, ou seja, práticas fossilizadas (VIGOSTKI, 1998), e que nem conseguia compreender que a criança “precisa de tantas outras coisas”.

Quando se trata da prática pedagógica alfabetizadora as significações são sobre a priorização do ensino da leitura e da escrita, mas também vai se constituindo uma compreensão de que as crianças têm outras necessidades, precisam aprender sobre outras linguagens, e, por isso, as professoras necessitam criar condições de desenvolvimento integral. Caso as crianças realizem apenas tarefas que as submetam em uma rotina de ficar sentada a manhã ou passam a tarde copiando e escrevendo, conforme ressalta Chapéu Azul, o desenvolvimento infantil não será integral.

Na UFPI, o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, de 2013 a 2018 registra apenas dois trabalhos, Moura, (2016) e Melo (2014), em nível de mestrado que tratam da alfabetização ou do ensino da leitura e da escrita. A presença desta prática evidenciada nas pesquisas ocorre pela materialização da prática alfabetizadora, porque a defesa dos pesquisadores que estudam sobre infância e Educação Infantil é de que as crianças necessitam se desenvolver integralmente, e assumem sua defesa contra o objetivo de a Educação Infantil ser para alfabetizar (MELLO, 2015; KUHKMANN JR., 2010).

As pesquisas de Moura (2016) e de Melo (2014) validam a presença desta prática nas escolas de Educação Infantil no município de Teresina/PI. Os resultados apresentados pelas pesquisadoras também evidenciam a prática alfabetizadora. Moura (2016) teve como um dos objetivos específicos da dissertação de mestrado, analisar as concepções de crianças sobre a alfabetização, e elas narraram que aprenderam sobre a leitura e a escrita na escola. É o que marca o ensino das instituições de Educação Infantil em Teresina. O estudo possibilitou a identificação de situações de leitura e de escrita, e a prática pedagógica é definida como alfabetizadora. Foi revelado o trabalho com outros conteúdos, mas se a prática é definida como alfabetizadora, e porque a priorização é do ensino das habilidades de leitura e de escrita.

Moura (2016) trabalha na sua pesquisa com a defesa da alfabetização ser objetivo da Educação Infantil. E ressalta que os professores devem buscar a ludicidade para trabalhar a

socialização, afetividade e a solidariedade, isso é posto como ambiente alfabetizador. Desta forma, a alfabetização está sendo compreendida para além do ensino da leitura e da escrita.

Melo (2014), também, realizou pesquisa em nível de mestrado e seu objeto foi os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil. Os resultados validam a presença do ensino destas habilidades com a utilização de formas diversas e com funções diferenciadas, ora remetendo a didatização das práticas, ora ao espontaneísmo no ensino da leitura e da escrita. As narrativas das professoras também sinalizam prática pedagógica alfabetizadora.

A autora compreende que na Educação Infantil o ensino deve ser da linguagem escrita, e não o ensino de habilidades de leitura e de escrita para codificação e decodificação. Melo (2014) defende a ideia de que o ensino da linguagem escrita deve ser para inserção da criança na cultura letrada, a autora questiona a ideia de prontidão para alfabetização e do objetivo de a Educação Infantil ser para alfabetizar, pois a leitura é compreendida na perspectiva freiriana, leitura como significação do mundo, em que a criança ler uma obra de arte, ler imagens, ler palavras, ler o movimento, e atribuir sentidos. Para Melo (2014) é necessário redimensionar as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil para que seja um trabalho contextualizado, coerente.

Embora as pesquisas de Moura (2016) e Melo (2014) atestem a presença da prática alfabetizadora na Educação Infantil de Teresina, as pesquisas que trazem como objeto de estudo ou objetivos da pesquisa a prática alfabetizadora são em número reduzido. Silva (2013), ao realizar o estado da arte sobre pesquisas que investigam conteúdos da Educação Infantil, informa que de 2000 a 2009 apenas um trabalho tinha como objeto a alfabetização. É necessário ressaltar que a pesquisa de Silva (2013) buscou mapear trabalhos realizados em todo território nacional, e o critério de mapeamento foi das pesquisas com fundamentação teórica na Psicologia Histórico-Cultural.

Ao tratar da Educação Infantil, Campos (2009) enfatiza o cuidado que devemos ter com posições extremas que não devem nem forçar a alfabetização precoce das crianças e nem negar o direito delas se apropriarem das habilidades de leitura e de escrita.

No campo da Educação Infantil, podemos observar duas posições extremas. De um lado, muitas pré-escolas forçam uma alfabetização a crianças muito novas, sem respeitar os ritmos individuais e as características da faixa etária. De outro lado, prospera uma visão romantizada do desenvolvimento infantil, que rejeita qualquer programação que inclua material escrito, entendida como escolarização precoce, privando as crianças mais pobres daquelas experiências de que não dispõem em seus ambientes familiares (CAMPOS, 2009, p.13).

A argumentação de Campos (2009) sobre posições extremistas, e explicitamos que nossa defesa não é de negar a prática pedagógica que trabalhe com a cultura escrita, mas de trabalhar a aproximação da criança com a cultura escrita respeitando o processo de desenvolvimento infantil. E não limitar essa prática ao ensino de habilidades de leitura e de escrita. Na Educação Infantil, pelo nível de desenvolvimento em que se encontram as crianças, as práticas devem ser de letramento, de aproximação da criança da cultura escrita, aprender sobre a função social deste bem cultural e como este é estruturado, organizado.

A criança é um sujeito de direitos, produtora de cultura, e na escola de Educação Infantil tem possibilidade de desenvolvimento integral. É seguindo o que Vigotski (1995) determina como a lei geral de desenvolvimento cultural que validamos a possibilidade deste desenvolvimento e, iniciamos a discussão do quarto indicador deste núcleo que ao sinalizar significações sobre o brincar, evidencia uma contradição por oposição entre a atividade da professora e a atividade da criança. O **quarto indicador** é: “*O brincar como atividade determinada pela professora que estressa e desorganiza a rotina da escola*”.

Ao tratar da atividade de brincar significada pelas professoras partícipes da pesquisa formação, é fundamental explicar que esta atividade da criança é fonte de seu desenvolvimento. Isso ocorre porque o desenvolvimento do psiquismo do ser humano ocorre nas relações que se iniciam pela interação com o meio (VIGOTSKI, 2010, 2018). E, por ser a atividade a mediação para o processo de apropriação e objetivação da cultura humana, o brincar é a atividade que constitui essa ação no mundo. Por esta razão recorreremos a Magalhães (2016) para reiterar que o brincar é um sistema integrador da vida social da criança. Como conhecer o mundo sem agir sobre ele? Para nossa compreensão isso contradiz por exclusão, a realidade que é social e histórica.

O brincar é a atividade da criança no mundo, porque quando brinca a criança se comporta além das suas potencialidades atuais. É por isso que na brincadeira ela amplia sua compreensão sobre a cultura humana e cria novas conexões entre as funções psicológicas. Vigotski (2008, p. 26) ressalta que o brincar não é o que predomina na vida da criança, mas o que se constitui em linha principal de desenvolvimento. “A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados”.

A criança vai sendo afetada pelas ações e relações dos adultos e outros indivíduos do seu convívio, o que cria afetos generalizados, são estes afetos as motivações para agir. Por exemplo, a necessidade de representar as funções de pai e mãe, ou de professora está relacionada a estes afetos generalizados, pois o adulto realiza essas funções. Por não visar um produto final, um resultado, a atividade da criança se constitui numa atividade específica,

denominada de brincar pela natureza de sua constituição e função na vida humana. Abaporu, ao relatar sobre suas compreensões do brincar, explica que:

Aí o brincar quando chega **eu tento trabalhar bastante o brincar, mas termina sendo bastante estressante e me preocupa**, e eu vejo que nesse sentido, eu preciso melhorar. Mas, a prática, a rotina... [...] **É estressante porque você precisa fazer o outro entender as regras da brincadeira**, como funciona, saber ouvir, que é uma condição que ainda não tem. Então, **é estressante, porque vamos brincar, mas antes a tia tem que ser chata**, tem que ser mal educada. Porque **pra gente conseguir que eles adquiram essa disciplina do ouvir, a gente perde uns quatro meses** até eles entrarem no nosso ritmo. (ABAPORU, ERC, 2018)

O brincar fascina, encanta, ensina de forma desinteressada... Mas, é difícil de organizar um momento de brincar... A preguiça é maior que o encanto. **A bagunça, a desordem, perturba, assombra** e desmonta o prazer de transformar o árduo caminhar num leve e prazeroso encanto... (ABAPORU, MRPF, 2018)

As significações de Abaporu sobre o brincar são expressas como atividade que é estressante e que preocupa, ela explica ser “estressante” porque precisa ensinar primeiro as regras da brincadeira, e considera se tornar “chata”, porque assim as crianças aprendem a ouvir. Com isso, a professora significa como perda de tempo ao mencionar que “perde uns quatro meses” até as crianças fazerem conforme o determinado.

Para realizar o brincar na escola, a professora Abaporu compreende que deve primeiro fazer a criança respeitar as regras, que por ser difícil para a criança apresentar o comportamento de aluno, finda constituindo zonas de sentido sobre o brincar como atividade estressante para a professora, perda de tempo ensinar as crianças ter um comportamento de ouvir a professora na hora de brincar.

Ao mesmo tempo, Abaporu, consegue olhar para a atividade de brincar sob a ótica dos sentimentos produzidos pela criança no momento que brinca. E esclarece que o brincar “encanta e fascina”, e ensina de forma desinteressada. Logo em seguida, acrescenta que “a bagunça, a desordem, perturba, assombra”, esse conflito de sentimentos evidencia a compreensão inicial de brincar da professora Abaporu.

As narrativas de Abaporu sinalizam para o conflito que mencionamos sobre o trabalho na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que afirma trabalhar bastante o brincar, este é estressante e as crianças não entendem as regras. Quando menciona que precisa ensinar as regras e da forma que afirma ser o brincar a causa da desorganização da sala, está sinalizando não compreender o brincar como fonte de desenvolvimento, que brincando as crianças aprendem as regras, pois não existe brincar sem regras.

Para Vigotski (2008), qualquer brincadeira com situação imaginária contém em si regras de comportamento, ou seja, desde o jogo protagonizado³² a criança necessita seguir regras, o que nos possibilita afirmar que a questão relatada pela professora evidencia o não conhecimento de que seguir regras é condição para brincar, desde regras simples as mais elaboradas. Quando há essa desordem, como menciona a professora, é porque a criança necessita tomar decisões para brincar, definir com quem brincar, do que brincar e quando o adulto decide tudo, deixa de ser atividade de brincar para a criança. E Chapéu Azul, como significa o brincar?

Já o primeiro e o segundo período eles já ficam mais presos em sala. Então, **a gente faz uma brincadeira no começo da aula**, que é aquele momento da rodinha, **uma brincadeira rápida**. E na minha turma especificamente, acontece no dia que eu coloquei lá no eixo movimento, que levo pra fora da sala de aula e **faço algumas brincadeiras** de corpo e movimento, **também é muito estressante, cansativo, mas** eu sinto que por causa deles, **eu preciso fazer**. (CHAPÉU AZUL, ERC)

Chapéu Azul esclarece que faz brincadeira no começo da aula, mas a brincadeira é rápida. E quando relata levar as crianças para fora da sala de aula e realizar algumas brincadeiras, ela afirma que se torna estressante e cansativo. Porém, reconhece que precisa fazer brincadeiras na escola.

Para Chapéu Azul, o brincar é a atividade que tem momento na rotina da sala de aula, e deve ser rápido porque o objetivo é alfabetizar. As zonas de sentidos produzidas sobre esta atividade da criança indicam que esta estressa e cansa. Os motivos de constituição destas zonas de sentido estão relacionados à realidade das escolas de Educação Infantil, uma vez que são muitas crianças (20 a 25 crianças por turma) e a jornada de trabalho de oito horas diárias na docência torna a atividade cansativa. Porque apenas nos dias de Horário Pedagógico as professoras têm possibilidade de realizar outras atividades da docência, como participar de formação contínua, por exemplo, e ficar fora da sala de atividades.

Os motivos de Abaporu e Chapéu Azul, ao significarem a brincadeira desta forma, residem na necessidade das professoras de Educação Infantil em ter controle sobre as ações da criança em sala, porque estas devem se caracterizar por momento de estudo. As significações das professoras podem estar relacionadas ao fato delas não compreenderem que na Educação Infantil a atividade principal não é o estudo, mas o brincar. Cuca, até apresenta suas significações sobre a atividade de brincar:

³² é uma situação fictícia criada pela criança para representar papéis sociais e seu conteúdo é a vida adulta.

Eu acho o trabalho do brincar na escola ruim. Eu não sei se a Chapéu Azul e a Abaporu se referem a esse brincar, a hora do pátio. [Elas respondem que não] Não é, o que eu quero dizer que na minha escola a gente tem a hora do pátio. **E essa hora do pátio não é feita pelo professor, não é pedagógica** (CUCA, ERC, 2018).

O brincar deles não tem sido produtivo. [...] Por que pra mim era mais importante que eu ficasse na hora do brincar. [...] Como eu sou novata na escola eu fui dizer, perguntar, por que as pessoas que estão olhando **o brincar das crianças tem acontecido muitos acidentes e queixas** e tudo mais. (CUCA, ERC, 2018)

Cuca afirma que o brincar na escola é ruim, pois o momento destinado às brincadeiras é na hora do pátio e não “é pedagógica”. Desta forma, Cuca afirma não ser “feita pelo professor”. Aqui, mais uma vez, o brincar ainda não é compreendido como atividade guia da criança, mas uma atividade que acontece na escola, portanto, pode ser usada com fins pedagógicos.

O brincar compreendido como atividade que deve ser controlada pelo adulto para produzir resultado nega totalmente à natureza desta atividade para a criança. A professora Cuca reitera essa compreensão em outro trecho de sua narrativa ao mencionar que “o brincar deles não tem sido produtivo”. Aqui cabe a definição do brincar com seu aspecto pedagógico, para a criança poder brincar na escola o adulto deve determinar tudo para trabalhar a dimensão cognitiva.

O que as professoras indicam com essas significações é a necessidade de compreender o que Leontiev (1978, 2010) nos ensina quando explica que a atividade principal, a atividade guia, é aquela que provoca as mais importantes mudanças no desenvolvimento do psiquismo do ser humano. Como é sempre a atividade principal a responsável pelo desenvolvimento do psiquismo, existe um estágio do desenvolvimento humano em que esta atividade será o estudo.

Porém, para acontecer à transição da atividade de brincar para a atividade de estudo é necessária uma mudança de motivo. Rubinstein (1977), ao explicar a natureza do estudo e do trabalho, esclarece que a atividade de estudo determina as principais mudanças no desenvolvimento do ser humano em determinado estágio deste processo. Isso ocorre quando existe uma mudança dos motivos, pois na brincadeira o motivo está na própria atividade, enquanto no estudo pode estar na necessidade de apropriação de conhecimentos e hábitos ou na aprendizagem desses conhecimentos na intenção de realizar determinadas atividades.

A criança precisaria ter como motivo alcançar um resultado definido, para a atividade de estudo ser a principal. Para a criança aprender algo sobre a cultura humana ao realizar uma

atividade, mas sem ter um resultado definido, ocorre somente na atividade de brincar, pois essa condição é criada no jogo protagonizado.

A criança vai aprendendo de forma processual, e Vigotski (2018) corrobora ao explicar que o desenvolvimento ocorre por ciclos. Por exemplo, para a criança aprender a ter atenção voluntária e, assim, conseguir ficar por determinado tempo realizando ações e operações para mediar o desenvolvimento, a escola deve dar esse direcionamento, por que a atividade guia para muitas crianças ainda será o brincar.

Na Educação Infantil, as professoras devem trabalhar o processo de transição da atividade de brincar para atividade de estudo como ação no mundo para seu desenvolvimento. Caso contrário, fica a contradição lógica entre brincar e estudar negada por absurdo, por exclusão, e a relação entre brincar e estudar fica como se um estivesse à margem do outro ao invés de se negarem, se chocarem e gerar desenvolvimento, pois os supera como explica Lefebvre (1975) ao tratar da luta dos contrários para gerar transformação.

Com relação à criança seguir as regras determinadas pelo adulto, como relatam as professoras, e os elementos constitutivos da brincadeira, existem diferenças que precisamos enfatizar para auxiliar na compreensão dos motivos das professoras significarem essa atividade da criança como estressante e cansativa para o adulto. Vejamos como Vigotski (2008, p. 29) explica essa relação de regras determinadas pelo adulto e regras que constituem toda brincadeira para compreendermos as determinações da criança nesse processo de desenvolvimento.

É claro que as regras das brincadeiras diferenciam-se substancialmente de regras como não mexer nas coisas dos outros e ficar quieto à mesa. Em primeiro lugar, por serem estabelecidas pela própria criança. São regras da criança para si própria, como diz Piaget, regras de auto-limitação e auto-determinação internas. A criança fala a si mesma: tenho que me comportar assim e assim nessa brincadeira. Isso é totalmente diferente de quando lhe dizem que pode fazer isso e não pode fazer aquilo.

Essa explicação de Vigotski (2008) evidencia os motivos do comportamento das crianças, quando as professoras Abaporu, Chapéu Azul e Cuca significam o brincar, como atividade que cansa, estressa, desorganiza a rotina. Sem um conhecimento sobre a atividade de brincar como fonte de desenvolvimento infantil é conflituoso para as professoras planejarem e realizarem brincadeiras nas salas de atividades.

Para Rivero (2013), é necessário compreender e refletir sobre as possíveis relações entre o brincar e o planejamento de tempos, espaços e materiais no cotidiano das instituições de educação infantil. Conforme a pesquisa de Rivero (2013), a professora Cuca deveria pensar

em observar a atividade de brincar para conhecer as crianças e assim criar condições de seu desenvolvimento integral.

É com base nesta prática, que marca a história da Educação Infantil que Cuca considera o brincar na escola ruim e não produtivo. Cuca está fazendo análise acertada quando afirma ter que acompanhar o brincar das crianças, mas esse acompanhar deve ser para planejar tempos e espaços para estas atividades e não para disciplinar a criança na escola.

A perspectiva disciplinar na escola é produção histórica do trabalho educativo que reverbera em práticas reprodutoras e que cerceiam a criativa. Para Carneiro (2012, p. 99):

A perspectiva disciplinar herdada do passado tem sido um sério obstáculo para a utilização de formas mais criativas de se organizar o conhecimento escolar. Ainda persiste, muitas vezes, a ideia equivocada de que as crianças e professores são valorizados pelo que produzem, produção essa que supõe memorização de conhecimentos nem sempre utilizados, cenário em que nem sempre existe espaço para o brincar.

Quando as práticas pedagógicas possibilitam à criança espaços e tempos para a atividade de brincar, nela podem ser criadas situações sociais de desenvolvimento, e poderá ocorrer transformações na criança do ponto de vista físico, social e psicológico. A mudança é inerente à atividade humana, e na infância elas ocorrem por meio do brincar. A criança, na atividade de brincar, toma decisões, resolve conflitos, aprende a empregar os significados das palavras, amplia suas possibilidades de comunicação, dentre outros aspectos. Reiteramos, assim, que usar a atividade de brincar apenas como estratégia de ensino aprendizagem para alfabetizar é limitar a atividade da criança para se desenvolver integralmente.

As professoras significam inicialmente esta atividade como estratégia de ensino para alfabetizar e, ao mesmo tempo, como atividade que cansa, estressa e desorganiza a sala de atividades. As zonas de sentido constituídas são motivadas pelas determinações sociais incidindo sobre as professoras. As significações iniciais das professoras sobre o brincar explicitam uma contradição por absurdo³³, por exclusão, ou seja, ou se brinca na escola e não se ensina a criança, ou se ensina a criança e não se pode brincar. Este brincar é o que não se limita a ser apenas estratégia de ensino para alfabetizar.

³³ Para Lefebvre (1977), existe contradição na lógica formal, está se dá por exclusão em que ou é uma coisa ou outra, como as professoras evidenciam ou se brinca e não há estudo, ou há estudo e não se brincar. Ao passo que na lógica dialética a contradição é luta de contrários para resultar no novo, nela a relação é de unidade entre as partes que formam dado objeto, estes se chocam, se quebram e se superam.

Compreendemos as significações das professoras Abaporu, Chapéu Azul e Cuca sobre o brincar como necessidade formativa para o professor e demais profissionais que atuam na Educação Infantil, visto que tornar-se necessário conhecer o brincar como atividade da criança no mundo, conhecer a natureza da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Sem esses conhecimentos, para mediar um processo reflexivo crítico sobre a prática pedagógica, não há como o brincar ser mediador desta prática com objetivo de criar condições de desenvolvimento integral da criança.

É partindo desta necessidade de conhecer o processo de desenvolvimento da criança para realizar a prática que as professoras ao vivenciarem processo formativo com esse objetivo, avançam nas significações sobre o brincar. No **quinto indicador**: *O brincar como atividade que governa por mediar o desenvolvimento integral da criança*, as professoras apresentam o brincar como atividade em que as crianças aprendem, por ser a atividade guia do desenvolvimento infantil, o que evidencia ampliação de conhecimentos com relação às primeiras significações do brincar. Assim, relata Abaporu:

É indispensável ressaltar que na infância aspectos sociais, culturais, linguísticos, assim como habilidades e aprendizagens em geral **encontrem como fonte de grande inspiração o brincar**. E, **nessa fase da vida o brincar e o faz de conta devem permear o máximo de tempo**. Pois estes **são fundamentais ao desenvolvimento da criança**, na infância e conseqüentemente em fases posteriores. Assim, **o brincar não é perda de tempo e precisa fazer parte da vida escolar das crianças** (ABAPORU, CP n. 1, 2018)

Para Abaporu, “aspectos sociais, culturais, linguísticos” têm como fonte de inspiração o brincar. É necessário deixar as crianças se desenvolverem mediada pela atividade de brincar. A professora defende a ideia de que o “brincar e o faz de conta devem permear o máximo de tempo”. Continua sua narrativa afirmando que aprendeu que a atividade de brincar não é perda de tempo, e “precisa fazer parte da vida escolar das crianças”. Esse registro/narrativa da Carta Pedagógica, a professora significa o brincar diferente da significação expressa na ERC, já é evidenciada a constituição de novas significações sobre a atividade de brincar. A narrativa de Cuca evidenciou novas significações sobre o brincar que vão na mesma direção das de Abaporu:

Tínhamos o conhecimento que brincar é a atividade que governa, mas como mudaríamos nossa prática fazendo o brincar governar na nossa prática? Creio que esse aspecto começou a incomodar todos nós, **não conseguíamos mais não voltar o olhar para o brincar**. (CUCA, MRPF, 2018)

Em meio às leituras, **vejo que preciso inserir o brincar, que deve ser a atividade que governa**. Precisamos urgente, compreender como nossas crianças se desenvolvem e, investir em atividades que, antes de desenvolver habilidades de leitura **que a façamos ler o mundo onde vivem** e, dessa forma, **dominarem tudo que lerão futuramente**. (CUCA, CP, n. 1, 2018)

Hoje, percebo **que seguir a cartilha da SEMEC, de longe significa não brincar**, pois é brincando, **que nossas crianças se organizam mentalmente, que no brincar elas estarão se desenvolvendo no afetivo, emotivo e cognitivo**. (CUCA, CP, n. 2, 2019)

As narrativas de Cuca sinalizam para compreensão da atividade de brincar como a que governa, mas logo gera dúvida, reflexão na professora, que reitera “como mudaríamos nossa prática fazendo o brincar governar nossa prática?”. Porém, não é possível voltar atrás, porque explica não conseguir “mais não voltar o olhar para o brincar”. Dessa forma, a necessidade agora é “inserir o brincar”, pois embora tenha as exigências da SEMEC, com sua “cartilha”, seguiu-a não “significa não brincar”, mas isso é possível porque Cuca compreende que crianças “estarão se desenvolvendo no afetivo, emotivo, cognitivo”.

Cuca ao relatar sobre o brincar evidencia novas significações, agora o brincar é a atividade que governa, mas saber isso não causa transformação da prática pedagógica. Ela se questiona como fará isso. E, valida a constatação, de que não vai olhar para as crianças da mesma forma. Houve mudança de conteúdo, o brincar não é somente estratégia de ensino para alfabetizar, como evidenciada na narrativa do outro indicador; é atividade que governa e, por isso, as crianças precisam ser consideradas no processo de planejar o ensino.

Ao relatar que as crianças têm que ler o mundo onde vive, Cuca sinaliza que não é apenas ler palavras. Até o olhar sobre as exigências da SEMEC muda, porque nas atividades propostas, tendo o brincar como atividade das crianças, é possibilitado o desenvolvimento infantil. A professora reitera que no brincar as crianças estarão “se desenvolvendo no afetivo, emotivo e cognitivo”, mas ficam tão atreladas ao processo de alfabetização que terminam considerando perda de tempo realizar outras atividades. Chapéu Azul compreende o brincar como:

[...] **o jogo é uma maneira diferenciada de se aprender**, não aquela papel e lápis e atividade escrita. **É mais participativo**. (CHAPÉU AZUL, OB, n. 01, 2018)

Para Chapéu Azul, as crianças quando brincam aprendem de forma mais participativa, porque “o jogo é uma forma diferenciada de aprender”. Isso é significado como fundamental ao olhar para a atividade de brincar como a atividade da criança. É na compreensão do brincar como atividade diferenciada que Chapéu Azul explicita o valor dela no processo de

desenvolvimento da criança: uma forma de fugir do lápis e papel como os materiais que determinam a forma do ensino e possibilitar situações de aprendizagens compartilhadas.

Conforme já ressaltamos, a atividade de brincar, para Leontiev (2010), é atividade guia, porque nela pode ser criada uma situação social de desenvolvimento (VIGOSTKI, 2008, 2009). Essa situação ocorre quando se combinam processos internos e condições externas. Por exemplo, para Vigotski (2008, p. 28): “na brincadeira, a criança cria a seguinte estrutura sentido/objeto, em que o aspecto semântico, o significado da palavra, o significado do objeto, é dominante e determina seu comportamento”. Esse é um desenvolvimento possibilitado pela atividade de brincar.

Na escola, a atividade de brincar além de criar essa possibilidade de avançar para trabalhar com o significado do objeto, ela também é a forma de ação da criança no e sobre o mundo, por isso a cultura humana mais elaborada é internalizada pela criança quando são criadas situações de brincar na escola.

Com base na natureza da atividade de brincar para o processo de desenvolvimento da criança, os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) determinam o valor do brincar na formação da criança. Para as DCNEI, o brincar é eixo integrador do trabalho pedagógico, já para a BNCC, o brincar é demarcado entre os seis direitos de aprendizagem “conviver, **brincar**, participar, explorar, expressar, conhecer-se” (BRASIL, 2018).

O brincar é conteúdo de ensino dos cursos de licenciatura em Pedagogia, dos cursos de formação contínua para professores da Educação Infantil e validado nas pesquisas sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança (COÊLHO, 2012; TEIXEIRA, 2013; Côrtes, 2012). Mas, é necessário que as professoras tenham consciência de que a prática pedagógica mediada pelo brincar é condição necessária e suficiente para o desenvolvimento infantil, que vai além de ser estratégia de ensino.

Os sentimentos socializados pelas professoras Abaporu, Chapéu Azul e Cuca com relação ao trabalho que realizam, por meio das aprendizagens produzidas sobre o brincar, constitui novos motivos para continuarem participando da pesquisa formação e cria novas necessidades formativas. O **sexto indicador** é revelador do desenvolvimento das necessidades formativas das professoras, que se transformam em motivos da ação. “*Necessidade de conhecer o processo de desenvolvimento infantil para realização da prática pedagógica*” é um indicador que sinaliza significações sobre o que necessitam saber para reelaboração da

prática pedagógica. Na discussão este indicador, produzimos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil e as necessidades formativas.

Para explicitar os aspectos constitutivos deste indicador, abordamos sobre as necessidades formativas. Elas podem ser significadas pelas professoras como falta, lacuna, mas também ser movimento, processo, aquilo que as fazem avançar sobre a prática que desenvolvem na escola com as crianças. A transformação da compreensão de necessidade como falta, lacuna e também necessidade como movimento, é processo que exige tomada de consciência sobre a prática que desenvolvem em seus aspectos constitutivos. Assim, estas passam de problema a ser resolvido para ser o que movimenta o pensamento, implicando no desenvolvimento da prática pedagógica.

Duarte (2013) explica que a necessidade, no processo de desenvolvimento humano, é transformação, é desenvolvimento, porque as necessidades são o que constitui o ser humano, desde quando se transformou num ser social essas necessidades se ampliaram. Como exemplo, de ampliação dessas necessidades, temos a necessidade de conhecimento sobre o objeto de estudo que investigamos, que perpassa pelas necessidades formativas das professoras partícipes da pesquisa formação sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por meio da prática pedagógica mediada pelo brincar.

O autor reitera que: “não há desenvolvimento humano se não houver transformação das necessidades humanas, seja pela modificação das formas de satisfação de necessidades anteriormente existentes, seja pelo surgimento de novos tipos de necessidades” (DUARTE, 2013, p. 33).

As professoras anteriormente sinalizaram necessidade como falta, lacuna desde as significações iniciais sobre formação inicial e também quando expressaram zonas de sentido sobre a formação ofertada pela SEMEC. Neste indicador temos as professoras afirmando que é necessário conhecer o processo de desenvolvimento infantil para realizar a prática pedagógica. O que muda das primeiras necessidades analisadas antes do processo formativo, é que são postas compreensões, neste indicador, de que sem conhecer como as crianças aprendem e se desenvolvem, não é possível criar condições de todas as crianças se desenvolverem. Abaporu relata:

Como as crianças aprendem nas diferentes idades? Sem conhecer as potencialidades do desenvolvimento da criança em cada fase, torna-se difícil contribuir com qualidade no processo da Educação Infantil. É notório que não temos conseguido atingir os objetivos, pois quando paramos para pensar, percebemos muitas falhas. (ABAPORU, MRPF, 2019)

Vendo assim, **sinto a necessidade de conhecer mais sobre o desenvolvimento da criança**, como saber o tempo de cada um, como contribuir com o desenvolvimento sem causar tantos danos? **Sinto-me angustiada em ver como as coisas são planejadas sem fundamentos**, jogadas de qualquer jeito. [...] depositamos nosso tempo e energia fazendo escolhas sem fundamentos, sem medir as consequências de tais escolhas na vida dos outros personagens da peça, **e assim perdemos o sentido do agir docente e do fazer pedagógico**. (ABAPORU, CP n. 3, 2019)

Abaporu inicia esse trecho da narrativa se questionando sobre a forma da criança aprender em idades diferentes, e explica ser necessário “conhecer as potencialidades de desenvolvimento da criança” em cada novo ciclo de seu desenvolvimento para contribuir “com a qualidade do processo”. E, afirma ser “notório” não estarem conseguindo “atingir os objetivos”. Esses sentimentos geram “a necessidade de conhecer mais sobre o desenvolvimento da criança”. A professora continua sua narrativa enfatizando que se sente angustiada, porque “as coisas são planejadas sem fundamentos”, isso provoca a perda do sentido do “fazer pedagógico”.

As narrativas de Abaporu evidenciam sobre o desenvolvimento integral da criança, referente ao que falta ao objetivo da sua prática pedagógica. Abaporu afirma que nesta perspectiva, não tem atingido esse objetivo, que da forma que ensina não atinge todas as crianças, e isso pode estar relacionado ao fato de não pensar na relação da criança com o conhecimento, causando a perda do sentido do “agir docente”. E Cuca, também, significa desenvolvimento infantil:

[...] **Creio que agora consegui vislumbrar o que de fato tem acontecido na nossa prática**, e digo com certa tristeza, **nos falta conhecimentos sobre o que é, e como acontece o desenvolvimento da criança** (CUCA, CP n. 1, 2018)

Creio que eu, assim como minhas colegas, **tenho consciência que falhamos nessa parte de colocar a criança em contato com o mundo**. Fizemos algumas coisas sim, mas erramos quando **não nos apropriamos da compreensão da teoria que envolve o desenvolvimento da criança**. (CUCA, MRPF, 2019)

As significações apresentadas por Cuca trazem compreensões sobre a prática pedagógica como objeto de reflexão crítica, propiciado pela pesquisa formação à medida que ao afirmar saber o que tem acontecido com sua prática: falta conhecimento sobre “o que é e como acontece o desenvolvimento da criança”. Por conta disso, a professora relata que falhou “na parte de colocar a criança em contato com o mundo”.

Cuca afirma ter consciência do que tem acontecido com a sua prática, ela necessita aprender sobre o desenvolvimento infantil, criar condições de a criança ter esse contato com o

mundo, mas, é necessário se apropriar de teorias sobre o desenvolvimento da criança. Podemos ressaltar que neste momento, as narrativas sinalizam tomada de consciência sobre os atributos da prática pedagógica mediada pelo brincar. O desenvolvimento infantil quando é abordado por Cuca evidencia que agora sabe o que tem acontecido na sua prática, falta conhecimento sobre como acontece o desenvolvimento da criança, ao passo que Abaporu sinaliza que o fato de não pensar na relação da criança com o conhecimento resulta em ensinar todos da mesma forma. E se questiona: “todos aprendem da mesma forma?”

Como as significações das professoras evidenciam a produção de necessidades formativas, recorremos a Saviani (2011) que explica sobre a criação de necessidade, ao tratar da materialidade da ação pedagógica, e estabelece as relações que a professora deve fazer para criar condições de alterar a prática. A perspectiva que o autor explica reverbera na compreensão que temos de necessidades formativas quando mobiliza o indivíduo a refletir sobre a prática e neste processo são criadas novas necessidades que se converteram em motivos da ação.

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (SAVIANI, 2011, p. 91).

Ao sinalizar que precisam aprender sobre o processo de desenvolvimento da criança para realização da prática pedagógica, as professoras estão compreendendo esta prática de forma mais coerente, consistente, conseguindo justificar a necessidade dessa teoria como fundamento da prática em que teoria e prática se exigem. Porém, sem estabelecer estas relações isso tampouco acontecerá.

Reiteramos que o desenvolvimento é, para Vigotski (2018, p. 28), o salto, a produção do novo, esse processo ocorre em ciclos, de modo desproporcional, não é linear e nem temporal. Para o autor, o desenvolvimento é a “transformação qualitativa de uma forma que se manifesta de outro modo”, o conteúdo muda e incide na forma como a criança se relaciona com o mundo, por exemplo, da fala egocêntrica para fala interior, do brincar com o objeto para o brincar com o significado do objeto.

A reestruturação das relações entre seus aspectos, entre diferentes partes do organismo, entre diferentes funções da personalidade; uma reestruturação que conduz à mudança toda a personalidade da criança, todo o seu organismo, em cada novo degrau (VIGOTSKI, 2018, p. 29).

Esboçamos essas explicações sobre o desenvolvimento infantil para corroborar com as significações das professoras sobre o que elas expressam como necessidade formativa referente ao conhecimento de como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Depreendemos das zonas de sentido produzidas pelas professoras sobre a prática pedagógica como constituída na relação entre a criança e seu processo de desenvolvimento. Nessa perspectiva, as professoras avançaram na análise da prática pedagógica ao explicitar o que é necessário para desenvolver prática pedagógica mediada pelo brincar, visando o desenvolvimento integral da criança.

As significações das professoras sinalizam processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Abaporu ressalta: “Sinto-me angustiada em ver como as coisas são planejadas sem fundamentos”. O motivo deste relato está relacionado ao fato da professora explicitar que “sem conhecer as potencialidades do desenvolvimento da criança em cada fase torna-se difícil”. Essa necessidade é o que faz as professoras estabelecerem zonas de sentidos sobre a prática com preocupação, com tristeza, com angústia.

Esses dados da realidade das professoras podem ser explicados por Marx (2010), quando ressalta que o indivíduo reconhece a si próprio nas objetivações resultantes de sua atividade. Por isso, as professoras passam a se reconhecer pela prática pedagógica que realizam mediada pela teoria. É o que gera esses sentimentos e cria a necessidade de continuar estudando sobre o desenvolvimento infantil e refletindo criticamente sobre a prática para alterá-la.

Ao serem criadas condições de reflexão crítica sobre a prática pedagógica no processo de pesquisa formação, as professoras criam novas necessidades referentes ao processo de desenvolvimento da criança. Conhecer o desenvolvimento infantil passa a ser condição para realização da prática que não vise apenas alfabetizar. As necessidades neste processo devem se transformar em motivos da ação das professoras para que possam alterar a prática que desenvolvem.

Rodrigues e Esteves (1993) nos fazem compreender que trabalhar considerando as necessidades formativas existe rigor porque não há necessidade em absoluto, e considerar estas necessidades no processo de formação de professores é criar caminhos para autoformação, para tomada de consciência sobre problemas, interesses, motivações relacionadas à prática. A consciência que as professoras expressam é da necessidade do conhecimento sobre o processo de desenvolvimento infantil para quem realiza a docência da Educação Infantil.

A necessidade expressa pelas professoras³⁴ nas narrativas deste indicador é de caráter coletivo e individual. Abaporu e Cuca concordam com a necessidade deste conhecimento para realização da prática pedagógica, e cada professora de forma singular afirma que precisa conhecer o desenvolvimento da criança. As narrativas sinalizam que esta necessidade não é algo externo, mas que compõe o agir docente.

Bandeira (2014), ao tratar das necessidades formativas de professores iniciantes para o desenvolvimento da *práxis*, reitera sobre o desenvolvimento da consciência das necessidades formativas para que se criem possibilidades de transformação da prática. Este processo ocorre em contextos de formação por colaboração, como evidencia os resultados da pesquisa que realizou. A pesquisa formação, realizada por meio da reflexão crítica, para produção deste relatório de tese sinaliza a produção de novas necessidades sobre a prática pedagógica.

Com base nesta constatação, realizada na pesquisa formação, defendemos a tese de que: A prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar tem possibilidade de desenvolvimento integral da criança quando as significações sobre o brincar, produzidas pelas professoras, são de atividade guia geradora de desenvolvimento e aprendizagem. Desse modo, o que a atividade de brincar deve ser não é somente instrumento da prática pedagógica visando alfabetizar crianças, mas o mediador na realização desta prática para gerar condições de desenvolvimento integral da criança.

Quando as professoras iniciam este processo de tomada de consciência da natureza do brincar na formação da criança, elas passam a significar o desenvolvimento como processo produzido socialmente, é o que constitui o **sétimo indicador**: “*O desenvolvimento integral da criança como processo produzido socialmente*”. As professoras passam a estabelecer as relações entre o desenvolvimento integral da criança, a prática pedagógica realizada por elas e como ocorre esse processo.

Neste indicador, as narrativas das professoras evidenciam sinalizações que tratam do desenvolvimento e trazem indicativos de ampliação dos conhecimentos sobre o desenvolvimento da prática pedagógica mediada pelo brincar, pelo fato de podermos relacionar as significações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, relatadas pelas professoras na Entrevista Reflexiva Coletiva – ERC, e os relatos finais do Memorial e das Cartas Pedagógicas.

³⁴Embora Chapéu Azul não tenha narrativas neste indicador ela também evidencia novas necessidades formativas produzidas por meio da pesquisa formação, e que são materializadas em outros indicadores deste núcleo.

O desenvolvimento humano é um processo determinado social e historicamente, mas Vigotski (2018, p. 85) nos lembra que, “entre o meio e o desenvolvimento da criança, existem certas relações que são inerentes somente do desenvolvimento infantil e a nenhum outro”. Estas relações entre a criança e o meio (interno e externo) são produzidas na atividade de brincar, na qual a criança assume um comportamento maior que o já constituído como desenvolvimento.

São as condições socialmente produzidas que determinam o processo de desenvolvimento infantil. E, sem conhecer esse processo em cada novo estágio do desenvolvimento, as ações docentes são realizadas na relação tentativa e erro durante a prática pedagógica.

Vigotski (2018) nos lembra, ainda, que a particularidade do desenvolvimento da criança é considerar este processo como produzido socialmente, ou seja, na relação da criança com o meio. Nesta relação, a forma ideal, o estágio final, existe no meio, possibilitando à criança estabelecer relação com este bem cultural desde o início do seu processo de desenvolvimento. Como exemplo desta particularidade, temos o processo de desenvolvimento da fala, da escrita e da leitura na escola ao ser trabalhada pelas professoras e outros produtos da cultura mais elaborada como as artes (pintura, escultura, teatro, dança, música).

Para a criança se apropriar e objetivar esses conhecimentos é necessário que estabeleça relação com eles. E, como sua atividade principal ainda não é o estudo, é na atividade de brincar que se dão as condições necessárias e suficientes para que aprenda. É por esse motivo que Mello (2015) enfatiza não considerar a criança um aluno, e nem a sala de atividades como sala de aula. Vejamos as significações de Chapéu Azul sobre o desenvolvimento infantil.

Bem diferente do que aprendemos em outras abordagens que nos ensinaram, **percebemos que as crianças não nascem inteligentes, solidárias ou educadas. Ao longo da vida vão aprendendo a ser** (CHAPÉU AZUL, CP n. 2, 2019).

Agora, passo a ver o desenvolvimento infantil como resultado das experiências que a criança vive, de sua atividade e de sua aprendizagem. O desenvolvimento deve ser provocado, se possível ao máximo **para que se reproduzam as máximas qualidades humanas**, com isso percebi que a infância é tempo em que a criança se introduz na riqueza da cultura humana. [...] Com essas novas reflexões creio que os dias na minha sala serão outros! [...] (CHAPÉU AZUL, CP n. 2, 2019).

O desafio está sempre em propor atividades que a criança possa realizar parcialmente sozinha, solicitando ajuda quando se defrontar com o que ainda não sabe fazer. Eu como professora da pequena infância, **abri meus olhos para ensinar minhas crianças apostando no seu desenvolvimento global**, do jeito que eu estava fazendo, ou melhor, **como desenvolvia as**

minhas práticas estava trilhando um caminho inverso (CHAPÉU AZUL, CP n. 2, 2019).

Chapéu Azul ao relatar sobre a criança e seu desenvolvimento, esclarece que elas não nascem “inteligentes, solidárias, educadas”, isso é aprendido ao logo da vida. E desenvolvimento infantil é para ela “resultado das experiências que a criança vive, de sua atividade e de sua aprendizagem”. É necessário provocar o desenvolvimento, assim às crianças poderão desenvolver suas “máximas qualidades humanas”. Mas, Chapéu Azul avança, e expressa significações sobre como realizar a prática pedagógica, e menciona que “o desafio está sempre em propor atividades que a criança possa realizar parcialmente sozinha”. Isso tudo é para a professora, “abrir” os olhos para apostar no “desenvolvimento global” da criança. Finaliza enfatizando que “estava trilhando um caminho inverso”

A professora Chapéu Azul apresenta indicativos de compreensão do significado de desenvolvimento para a Psicologia Histórico-Cultural. Isso porque, as zonas de sentidos constituídas pela professora revelam que antes era como se as crianças fossem aprendendo sobre a cultura humana pelo simples fato de estarem em contato com esta cultura, mas que agora estão aprendendo que o desenvolvimento é um processo, que está relacionado à atividade de brincar, que as atividades na escola devem ser desafiadoras, ou seja, para que possa avançar no desenvolvimento, é necessário o par mais experiente intervir neste processo, o que provocará a produção do novo (VIGOTSKI, 2018). Cuca explica que para o desenvolvimento acontecer:

Precisamos fazer nossas crianças vivenciarem o maior número possível de experiências sobre o mundo onde vivem, fazendo assim, com que elas se apropriem cada vez mais, da cultura de onde vivem, **pois é na infância, que a criança aprende a ser um ser humano, se humaniza**, satisfazendo uma necessidade dela mesmo, se apropriando do mundo onde vive. (CUCA, CP n. 2, 2019)

Cuca relata que a criança no processo de desenvolvimento vai se humanizando. Para isso ela precisa vivenciar o maior número de experiências, de modo que possa se apropriar da cultura, e que este processo ocorre na infância. Ela como professora precisa fazer as “crianças vivenciarem”, ter “experiências sobre o mundo onde vivem”. A professora não apresenta definição sobre desenvolvimento infantil, mas se reporta a este quando esclarece que a criança se humaniza e relaciona isso as experiências que ela precisa ter para aprender a ser um ser humano.

Nas significações de Chapéu Azul e Cuca ficam evidentes que o olhar sobre a criança e as atividades que irão planejar, para mediar o processo de desenvolvimento, será diferente.

Não é possível criar condições de desenvolvimento integral da criança sem provocá-la, sem criar situações na escola em que as crianças vivam muitas situações no e sobre o mundo. Isso reverbera na prática pedagógica alfabetizadora, até para alfabetizar é preciso criar muitas situações para as crianças agirem, não será apenas copiando e escrevendo. As crianças devem ser vistas como sujeitos de direito que tem a escola como espaço de produção das máximas potencialidades humanas.

Chapéu Azul afirma que analisando sua prática compreende que estava seguindo o caminho inverso, não estava atuando para mediar o desenvolvimento integral da criança. Mas, isso não é relação linear em que as professoras se apropriam desse conhecimento e sua prática se transforma. Somos seres determinados, a realidade é multideterminada, não é uma situação de tomada de consciência sobre como ocorre o desenvolvimento infantil que fará a prática pedagógica alfabetizadora se transformar em uma prática pedagógica mediada pelo brincar visando o desenvolvimento integral da criança. Porém, é uma mudança de conteúdo que incidirá sobre a forma, para alterá-la. É um primeiro passo, pois não existe transformação da realidade sem transformação das significações sobre o objeto.

Para Marx (2010, p. 110): “a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer humanos os sentidos do homem [ser humano] quanto para criar sentido humano correspondente à riqueza inteira o ser humano e natural”. A educação dos sentidos é processo de humanização.

As significações produzidas pelas professoras partícipes da pesquisa formação nos possibilitaram depreender que “o meio pelo qual o estranhamento procede é [ele] mesmo um [meio] prático” (MARX, 2010, p. 87). O estranhamento das professoras para com a prática pedagógica que desenvolvem é meio para que sinalizem compreensões sobre o desenvolvimento infantil e este conhecimento gere necessidade de mudança da prática.

Ao olhar para o resultado do seu trabalho e comparar com os conhecimentos produzidos na pesquisa formação, as professoras avançam na compreensão do desenvolvimento infantil e do brincar como atividade da criança. Neste momento se ampliar o nível de consciência sobre a prática alfabetizadora ser limitadora do desenvolvimento da criança e a necessidade de aprender a planejar a prática pedagógica mediada pelo brincar.

Como esclarece Leontiev (1978, p. 182-183): “na aurora do desenvolvimento da criança as suas relações com os objetos circundantes se realizam necessariamente com a ajuda do adulto”. Na Educação Infantil, as professoras realizam essa mediação porque “as relações das crianças com o mundo dos objetos são sempre inicialmente mediatizadas pelas ações do adulto”.

Do que foi discutido até então, cabe ressaltar ainda que a Educação Infantil é uma etapa da educação básica e tem como público alvo crianças de 0 a 6 anos de idade. Mas, seu objetivo não é apenas alfabetizar crianças para que ingressem no Ensino Fundamental, e com este domínio possa ser melhorado os índices de avaliação do desempenho dos estudantes na leitura e na escrita. A criança está no processo de desenvolvimento de todas as dimensões do humano, necessita agir sobre o mundo para se apropriar dele. Cabe aos profissionais da Educação Infantil criar as condições para o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas.

Como fazer isso diante de uma realidade multideterminada que exige das professoras apenas o domínio da leitura e da escrita? Devemos partir da consideração de que a verdadeira transformação implicaria na transformação da sociedade capitalista noutro tipo de sociedade, mas, consideramos que há possibilidade de ampliar as condições de desenvolvimento infantil para além da alfabetização.

A multideterminação da realidade da Educação explicitada neste núcleo evidencia uma estrutura de constituição da prática pedagógica mediada pelo brincar. Para validar esta afirmativa recorreremos a categoria totalidade, quando Carneiro (2007, p. 182) explica que considerá-la:

[...] na análise de um objeto é a análise de uma dada totalidade por necessárias aproximações, de degrau a degrau, cobrindo, revelando e completando cada conceito, cada relação, cada conexão e cada teoria desde sua apreensão mais abstrata (e mais simples) à mais concreta (e mais complexa) [...].

As relações que estabelecemos neste núcleo, tendo como fio condutor as significações produzidas pelas professoras da Educação Infantil, partícipes da pesquisa que realizamos, são de uma prática alfabetizadora como o mínimo a ser oportunizado de bem cultural para as crianças de cinco e seis anos de idade que frequentam as escolas públicas municipais de Teresina/PI. O atendimento desta exigência gera nas professoras zonas de sentido sobre sua prática pedagógica como limitante do processo de desenvolvimento infantil.

E quanto à atividade de brincar, as significações iniciais, é que esta dá prazer, que a aprendizagem tendo o brincar como estratégia de ensino é rápida, dinâmica. Entretanto, este mesmo brincar cansa, estressa, desorganiza a rotina da sala. Com o processo de pesquisa formação, a atividade de brincar passa a ser significada como atividade que governa, atividade da criança no mundo.

Por conta disso, o desenvolvimento da criança não é algo reduzido ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, e na vivência com as crianças, as professoras têm o entendimento de que elas precisam de mais que isso. As professoras consideram que, às vezes, não conseguem atingir seus objetivos ao analisarem as necessidades das crianças como mais amplas que a aprendizagem de letras, palavras e frases. As crianças precisam conhecer o mundo e a professora tem função fundamental neste processo.

Vigotski (2018) quando explicita a função, o significado e a participação do meio no desenvolvimento da criança, reitera e valida a relação existente entre o meio e a criança no processo de desenvolvimento. Esse meio é interno e externo, o que incide sobre o nível de desenvolvimento da criança e as situações criadas pelo par mais desenvolvido para provocar o desenvolvimento em suas máximas potencialidades. O par mais desenvolvido que estamos nos referindo neste momento, é a professora de Educação Infantil.

Porém, as condições mudam e as professoras se encontram inseridas numa formação que visa gerar contextos de reflexão crítica sobre a prática com base na produção de conhecimento sobre a atividade da criança e seu processo de desenvolvimento. Nesse momento, o brincar é estratégia de ensino que vai sendo problematizada e faz as professoras olharem para sua prática e a considerar repetitiva, enfadonha, que estão presentes sempre os mesmos joguinhos, que todos têm o mesmo objetivo de desenvolver habilidades de leitura e de escrita.

Desta forma, o brincar já passa a ser significado como eixo integrador do trabalho com as crianças, passa a ser a atividade que governa o processo de desenvolvimento infantil, não é mais perda de tempo. Porém, mudar a prática pedagógica não é algo simples, implica em ampliar os conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, implica em propor atividades que a criança possa realizar parcialmente sozinha, porque o desenvolvimento é produzido, provocado pelas professoras, é nesse movimento que a criança aprende a cultura mais elaborada.

No entanto, as professoras sinalizam compreensões do que significa para as crianças brincar e qual a natureza desta atividade no processo de desenvolvimento infantil. As novas significações produzidas sobre o brincar, sobre o desenvolvimento infantil e sobre a prática pedagógica estão atreladas as condições criadas nas Oficinas de Brincar realizadas como ações da pesquisa formação.

A pesquisa formação, como mediação para o processo de reflexão crítica e, por conseguinte, de produção de novas significações sobre a prática pedagógica, apesar de ser

sinalizada neste primeiro núcleo, é o aspecto fundamental do segundo núcleo de significação. Nele são evidenciadas narrativas que materializam o movimento da pesquisa, com as transformações produzidas pelas professoras sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar.

5.2 A formação de professores e o processo de reflexão crítica: necessidade para o desenvolvimento profissional e possibilidade para transformação da prática pedagógica

O segundo núcleo de significação foi formado considerando as significações sobre formação de professores e sobre pesquisa formação, evidenciando também o movimento das necessidades formativas com relação à ampliação de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e o brincar. O universal neste núcleo são as significações sobre a formação que as professoras tiveram em nível de formação inicial, e o particular é evidenciado pelo processo de reflexão crítica sobre a prática, pelas necessidades formativas geradas nesse processo reflexivo. O singular deste núcleo foi sendo produzido pela forma como as professoras foram afetadas pelas atividades das Oficinas, a ponto de produzirem novas significações sobre a prática, sobre o brincar e sobre o desenvolvimento infantil, o que reverberou em novas significações sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar.

Os indicadores que constituem este segundo núcleo são: *A formação inicial e contínua evidenciando possibilidade abstrata para mediar o desenvolvimento da prática pedagógica da Educação Infantil; A pesquisa formação como atividade marcante por ter se constituído em fonte de prazer e mudança; A reflexão crítica sobre a prática pedagógica automatizada; A necessidade de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica sendo produzidas na pesquisa formação; Os conhecimentos sobre o brincar e o desenvolvimento infantil sendo ampliados por meio da pesquisa formação.*

Para mediar nossa discussão sobre as significações de formação de professores e de pesquisa formação, e assim, o processo de reflexão crítica inicialmente, vamos apresentar o que consideramos como formação docente que medeia o desenvolvimento profissional e o que significa a reflexão crítica na mediação desse desenvolvimento.

Para criar às condições de desenvolvimento profissional, a formação deve ter como princípio a reflexão crítica sobre o processo formativo e sobre o desenvolvimento da prática, considerando as condições sociais e históricas, fundamentada nas teorias para analisar essa prática com vistas à produção do novo, porque o desenvolvimento profissional ocorre quando são materializadas transformações na prática pedagógica.

O processo de transformação da prática é complexo, é multideterminado. Nesta perspectiva, recorreremos a Saviani (2011, p. 91) quando aborda a possibilidade de transformação da prática, por meio da reflexão crítica, e a precarização das condições para que esta transformação aconteça:

[...] como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido, na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições.

As condições objetivas e subjetivas de transformação da prática são precárias, como afirma o autor, pelas próprias características da sociedade capitalista, baseada na divisão de classes. Nesta perspectiva, as instituições sociais como a escola, findam garantindo esta precarização no ensino, portanto, a formação deve criar condições de as professoras encontrarem maneiras de resolver esses entraves, e buscarem desenvolver uma prática com vistas à emancipação. É neste terreno que a reflexão crítica se torna necessária ao processo formativo.

Contudo, como atesta Saviani (2011), as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar formas, caminhos, alternativas para compreender esses entraves. O entrave a que nos referimos é da prática pedagógica que visa apenas alfabetizar as crianças, prática pedagógica com fragilidades no conhecimento sobre a criança e sobre seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Os indicadores que constituem este núcleo evidenciam esses entraves e os caminhos que a teoria pôde criar para mobilizar as professoras a terem compreensão da necessidade da prática pedagógica mediada pelo brincar com objetivo de desenvolvimento integral da criança.

A explicação de Saviani (2011) nos possibilita mencionar qual é a natureza da reflexão crítica na formação de professores, ela reside em elevar o nível de consciência sobre a prática desenvolvida, criar motivos para continuar refletindo sobre suas ações na escola para formar indivíduos, neste caso, crianças. E, também, nas possibilidades criadas para que a formação realizada seja para humanizar com vistas à emancipação.

Corroboram com estes argumentos, Freire (1977), Zeichner (2008), Magalhães (2008), Ibiapina (2010), Carvalho, Maria (2012), ao considerarem que o processo de reflexão crítica possibilita aos profissionais tomarem decisões acerca de suas atividades de forma consciente, pois conseguem analisar as estruturas institucionais e a consciência de quem são, do que fazem e pensam, conseguem olhar a realidade e compreender as contradições que a constitui. Carvalho, Maria (2012, p. 101) esclarece que: “os processos formativos mediados pela reflexão crítica podem formar e transformar o professor, constituindo-o como ser para-si; profissional capaz de pensar, de sentir, de agir em direção à transformação social, educacional e escolar”.

Com estes argumentos, iniciamos a discussão do **primeiro indicador** deste núcleo: *A formação inicial e contínua evidenciando possibilidade abstrata para mediar o desenvolvimento da prática pedagógica da Educação Infantil*. A constituição deste indicador se refere às narrativas cujo conteúdo traz significações sobre a formação inicial e contínua das professoras com relação ao que consideram possibilidade abstrata. Cuca, assim expressa estas significações:

[...] **o curso de pedagogia na verdade veio me trazer um diploma**, foi assim que eu senti, eu senti que ele (curso de pedagogia) não contribui tanto na minha profissão, na sala de aula, na prática. **O que ele contribuiu foi que eu podia ser uma professora legalizada** (com formação) **por causa do diploma**. (CUCA, ERC, 2018)

As significações de Cuca sobre a formação inicial é que esta lhe deu “um diploma”, Cuca compreende que a formação teve como única contribuição “ser uma professora legalizada”, ou seja, tornou-se professora habilitada para exercer a docência, o que dá indicativo de que pouco contribuiu para o desenvolvimento da prática. Ela relata que foi esse o sentimento produzido com relação à formação.

Da forma como Cuca se expressa sinaliza que não consegue encontrar fundamentos teóricos, estudados na formação inicial, para a prática que desenvolve. Nós consideramos que Cuca está criticando a formação recebida. A literatura sobre formação (NÓVOA, 2017; GIROUX, 1997) nos faz compreender que existe priorização de estudos teóricos descolados das vivências da profissão de professor, e faz professores criarem significações como as de Cuca, da formação ter sido apenas para habilitar para a docência.

Ao tratar da formação inicial, Di Giorgi, (2011, p.36, et al.) destaca o que pretende esta formação para habilitar o professor a realização da prática docente: “é preciso que formação inicial ofereça ao professor base sólida de conhecimento que possibilite reelaborar

continuamente os saberes iniciais por meio do confronto com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar”. Pelas significações de Cuca não foi produzida essa base sólida de conhecimento durante sua formação inicial. E Chapéu Azul também relata sobre a formação de professores:

Eu observo que ainda falta muito, não é de estrutura, mas de profissional, **de formação pra esse professor** que está trabalhando no tempo integral. (CHAPÉU AZUL, ERC, 2018)

Chapéu Azul relaciona a necessidade de formação ao que vivencia na escola de tempo integral, e menciona que “falta muito de formação” para o professor. Nesse aspecto, precisa planejar atividades para o dia inteiro com as crianças.

A narrativa de Chapéu Azul sinaliza que os professores necessitam de formação para desenvolver a prática, sem formação que atendam as demandas diárias da escola de tempo integral é complexo planejar as atividades diárias. Soares (2014), em sua pesquisa de doutorado sobre a escola de tempo integral defende a necessidade de formação contínua para o professor desenvolver sua prática educativa, pois se trata de nova forma de organização do ensino na escola, fundamentada noutro conteúdo, que visa o desenvolvimento integral dos indivíduos. Abaporu, também, significa sua formação:

Sei que a minha formação inicial e continuada são ambas distorcidas da real necessidade. Na inicial me faltava a prática e não fui levada a refletir sobre a importância de casar teoria e prática. **E, a continuada é um faz de conta entediante e meramente burocrática**, não nos oportuniza reflexões que venham contribuir com melhorias em nossa prática. (ABAPORU, MRPF, 2018)

Nas significações de Abaporu ela se reporta à formação inicial e à formação contínua, “na inicial me faltava a prática” e na continuada é um faz de conta entediante e meramente burocrático”. Para Abaporu, a formação inicial teve fragilidades e a formação contínua também não atende suas necessidades de pensar e planejar a prática pedagógica. Ela relata que “ambas são distorcidas”. A partícipe traz evidências de que a formação inicial não atendeu porque faltou à prática, ela se refere à falta de vivência da docência desde o início do curso, e a formação contínua termina sendo realizada para prestar contas de que o professor participa de formação ofertada pela SEMEC.

As narrativas sinalizam zonas de sentido compartilhadas sobre a formação inicial quando expressam que a formação não possibilitou a produção de conhecimentos necessários à docência. No entanto, conforme Garcia (1999), os professores necessitam compreender que

a formação inicial e a contínua se entrelaçam como processo do aprender a ensinar, que é permanente. Da forma como Abaporu significa é como se fossem dois momentos distintos.

Para Cuca, a formação não ajudou a ser professora, e Chapéu Azul considera que ainda falta muito para o professor enfrentar os desafios diários da docência, ela se refere ao professor que trabalha com o ensino de tempo integral. Mas, uma coisa é comum às professoras, a formação de professores necessita ser repensada. Da forma como elas significam, reitera o que se discute sobre as críticas as instituições de ensino superior e a formação de professores.

Quando tratamos da formação de professores, Galuch (2011, et al.) criticam a formação defendida pelos documentos oficiais. Concordamos com o autor quando são evidenciadas propostas de formação contínua em que se fortaleça a competição entre as escolas com cobrança de resultados, o bom professor será aquele que apresenta esses resultados, a lógica de gestão empresarial entra nas escolas e na formação. Neste contexto, as professoras são treinadas para desenvolver determinadas atividades que terão como resultado a aprendizagem de habilidades valorizadas pelo mercado de trabalho.

A formação, nesse formato, é regulada por classes antagônicas, e findam não tendo preocupação com o desenvolvimento integral nem de professores, nem de crianças. No município de Teresina/PI, as professoras de Educação Infantil são premiadas quando alfabetizam suas crianças, para que estas ingressem no Ensino Fundamental lendo e escrevendo palavras e frases. Comparamos esta lógica com a de competição das empresas como vendedor do mês, o colaborador do mês, na Educação Infantil tem os professores premiados³⁵.

Nóvoa (2017) analisa que a formação de professores gera sentimento de insatisfação, porque há intensificação do trabalho docente pela burocratização e pelo controle. O discurso é da eficiência e da prestação de contas, esse discurso é o que singulariza a Educação Infantil do município de Teresina/PI. O autor enfatiza que as políticas de formação estão baseadas em “medidas de valor acrescentado” que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, neste caso, em função dos resultados das crianças.

A defesa que fazemos é em relação à formação de professores que necessita ser transformada e do que significa formar para desenvolver a profissão. Ressaltamos que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do

³⁵ Lei complementar nº 4. 668 de 30 de dezembro de 2014 institui a valorização por mérito na Educação Infantil, materializada no Prêmio Professor Alfabetizador.

Magistério da Educação Básica é defendida uma nova perspectiva de formação que articule formação inicial e contínua, e como política pública.

[...] a formação dos (das) profissionais do magistério da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação (BRASIL, 2015, p. 08).

A formação inicial tem um tempo definido e as análises da formação ofertada pela universidade, de acordo com Nóvoa (2017), vêm sofrendo críticas. Contudo, é necessário reformular as propostas pedagógicas dos cursos como sugerida pelas Diretrizes de 2015? A questão da formação de professores é uma realidade multideterminada, não é simplesmente reformular o currículo. “A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (NÓVOA, 2017, p.1.111).

Para Marques (2014, p. 92), “a formação de professores consiste em um conjunto de atividades sistemáticas e organizadas mediante currículo que contemple conhecimento teórico e prático que capacite profissionais para atuar em processos educativos”. E, nas significações das professoras, a formação não alcançou esse propósito, porque sentem que não estavam preparadas para a docência, o que pode estar relacionada, tanto a fragilidade da formação, quanto a ausência da reflexão crítica no processo formativo, para compreender, por exemplo, que a aprendizagem sobre ser professora é processo, e deve gerar desenvolvimento profissional.

Embora Nóvoa (2000) ressalte que houve mudanças na forma de pensar a formação de professores, ainda persistem modelos de formação firmados na racionalidade técnica, da aprendizagem de técnicas de ensino, na resolução de problemas mediante a aplicação de técnicas e teorias científicas. A formação que se fundamenta numa racionalidade prática (SCHÖN, 2000) também não garante o desenvolvimento profissional, porque se firma no individualismo e na desvalorização da teoria, o chamado modelo de formação prático reflexivo. O componente principal fica na ação, como se fosse à ação pela ação. Neste caso, a formação de professores sempre exclui ou prioriza um dos seus aspectos centrais, ou a teoria, ou a prática.

A pesquisa desenvolvida por Pena (2015, p. 03) sobre narrativas de professores da Educação Infantil, ressalta a necessidade de se pensar a formação contínua dos profissionais desta etapa de ensino. Para a autora:

A formação continuada de professores é um dos aspectos que, apesar de ter alcançado avanços na última década, ainda precisa se efetivar nas creches e pré-escolas, garantindo espaços de reflexão sobre a prática cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos.

As professoras Abaporu, Chapéu Azul e Cuca evidenciam que não existe formação sendo realizada pela iniciativa da SEMEC, fundadas na produção de espaços de reflexão sobre a prática pedagógica, mas de determinação do que deve constituir essa prática.

Para Nóvoa (2000, 2017), os avanços com relação à formação de professores, reside no fato desta formação começar a ser pensada sobre o princípio da reflexão crítica sobre a profissão docente. Mas, mudanças ainda precisam acontecer para a formação de professores se firmar na formação profissional, formação que vise o desenvolvimento da profissão docente, mediatizada pela reflexão crítica. Nesta perspectiva, a nossa argumentação é da unidade entre teoria e prática, que se completam por meio da luta de contrários, gerando desenvolvimento de conhecimento, desenvolvimento profissional.

Reiteramos que, ao considerar a não existência da necessidade de se repensar a formação de professores ou que a solução reside numa reformulação, essas compreensões não provocam transformações nas propostas de formação de professores com vistas ao desenvolvimento profissional. “Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas” (NÓVOA, 2017, p.1.111). O que valida os argumentos das professoras sobre sua formação, pois não atende as necessidades de formar professores.

É nesta perspectiva que consideramos necessária a transformação das propostas de formação de professores, e o objetivo da formação é o desenvolvimento profissional, as ações formativas são para mediar o desenvolvimento da profissão, e a reflexão crítica é princípio inerente a este processo. Foi o que fundamentou as ações formativas para ampliar os conhecimentos sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar.

Para Giroux (1997), a reflexão crítica é a base teórica para transformação. E para criar as condições para a reflexão, a nossa defesa reside nas professoras serem afetadas pelas ações formativas, porque elas precisam ter interesse em participar dos processos formativos. Esses encontros devem ser perpassados de afetos alegres (SPINOZA, 2016). Consideramos que na pesquisa formação realizada isso foi possível, o que está como constatado no segundo indicador.

O **segundo indicador** tem como fundamento os conteúdos que tratam das zonas de sentidos produzidas pelas professoras sobre a pesquisa formação. Nas significações das professoras, as Oficinas de Brincar se constituíram em momentos marcantes que geraram

afetos alegres sobre o processo de compartilhar os desafios da docência e de reflexão sobre a prática. *A pesquisa formação como atividade marcante por ter se constituído em fonte de prazer e mudança.*

Chega a ser engraçado **nossos encontros** aqui no grupo de estudos, **servem de terapia pedagógica, me ajuda a conhecer mais minha prática**, ajuda a compreender e aliviar a carga de incompetência, a angústia do fracasso **e até me leva a acreditar que a vontade de mudar é o primeiro passo na busca de fazer diferente.** (ABAPORU, MRPF, 2019)

E esses encontros despertam em mim uma grande angústia, às vezes parecia sufocar, **e sem nossos encontros o que faria? Como irei aliviar meu coração?** A angústia, a tristeza parece me emudecer, e **nossos encontros funcionam como terapia**, limpa minha alma, eu sinto esvaziar. Logo vejo e revejo que **as mudanças ocorrem devagar e o incômodo**, como a professora Nazareth gosta de afirmar, **já é o começo.** (ABAPORU, CP n. 2, 2019)

Abaporu ao se reportar sobre a pesquisa formação usa a expressão “terapia pedagógica”, que as Oficinas lhe ajudaram a conhecer sua prática, e continua relatando que a “vontade de mudar” pode ser o primeiro passo na transformação da prática pedagógica. Ao mesmo tempo em que significa as Oficinas como terapia, diz sentir “grande angústia”, depois retoma novamente “e sem nossos encontros como seria?”. Quando reflete, lembra sobre o que foi dito nas Oficinas sobre as mudanças que acontecem devagar e o incômodo “já é o começo”.

A pesquisa formação foi planejada para provocar essa situação de contradição nas professoras e criar novos afetos. Abaporu considera que a formação é terapia, espaço onde compartilha os problemas que enfrenta na docência, no desenvolvimento da prática. Ela explicita essa contradição ao expressar zonas de sentidos sobre as Oficinas de Brincar como terapia. Quando relata que serve de terapia, Abaporu expressa que foi bom, mas, que gerava sentimento de angústia, incômodo, sentimentos que se contrapõem ao sentimento que explicita de terapia. E sinaliza que estes sentimentos são motivados pela não alteração da prática pedagógica, porque é complexo mudar uma prática já consolidada, e no processo formativo, que ela considera terapia, vai compreendendo que este incômodo é o primeiro passo para mudança.

Mas, Chapéu Azul, também, expressa afetos alegres sobre a pesquisa formação em outra narrativa do processo vivenciado:

Foi um momento bem prazeroso! Onde pude compartilhar e ao mesmo tempo aprender com outras participantes, ora concordávamos, ora divergíamos, mesmo discretamente. (CHAPÉU AZUL, MRPF, 2019)

Sempre ressalto o valor grandioso que tem sido estar nesse grupo de estudos, tenho refletido sobre, e muitas coisas já tem sido mudado na minha prática (vou explicar ao longo da carta). REPITO, **tenho vivido experiências significativas para a minha prática pedagógica, digo até revolucionárias.** (CHAPÉU AZUL, CP n. 2, 2019)

A professora relata que “foi um momento bem prazeroso”, porque nas Oficinas pode compartilhar e “aprender com as outras participantes”. E continua ressaltando que foi de “valor grandioso” entrar nesse grupo, ela se refere ao grupo da pesquisa formação. Que as experiências foram significativas para sua “prática pedagógica”. Para Chapéu Azul o que aconteceu nas Oficinas de Brincar foram experiências “revolucionárias”.

Chapéu Azul enfatiza que os afetos produzidos são alegres, os que aumentam a potência do agir, os sentimentos expressos por ela são de prazer pelas aprendizagens produzidas, pela possibilidade de compartilhar experiências, de concordar e discordar dos pensamentos compartilhados nas Oficinas.

Reafirmamos serem afetos alegres produzidos na pesquisa formação, porque Chapéu Azul relata que as experiências foram revolucionárias para sua prática pedagógica. Nas duas últimas oficinas, as de número 5 e 6, ela compartilhou que havia mudado muito sua prática, agora pensava muito no que a criança iria fazer nas atividades propostas e qual o objetivo daquelas atividades para o desenvolvimento integral.

Todas as vezes que eu saio daqui eu fico muito mexida, eu fico mexida. E isso já mexeu muito comigo, no meu trabalho esses dias, **por que a gente acaba pensando que não pode fazer mais quase nada.** E, eu sei que isso vai frutificar isso que a senhora (pesquisadora) esta fazendo, da forma de instigar e não dá a coisa pronta pra gente. **Fazer a gente refletir, isso vai frutificar no nosso trabalho.** (CUCA, OB, n. 2, 2018)

As significações de Cuca sobre as Oficinas de Brincar são relacionadas ao processo de reflexão sobre a prática, porque relata sair “muito mexida” dos encontros, ao pensar “que não pode fazer mais quase nada”. Depois retoma e esclarece que “fazer a gente refletir” irá provocar mudanças na prática pedagógica. Ela expressa “isso vai frutificar no nosso trabalho”.

Cuca evidencia conflitos sobre o que era discutido, estudado na pesquisa formação e a prática pedagógica, relata que sempre saia muito afetada das Oficinas de Brincar, porque a compreensão que tinha era que não podia mais realizar o trabalho do jeito que sempre fez. Cuca ficava mexida e sempre questionava o que se queria com a pesquisa formação. Sobre esse aspecto, Teixeira (2012) esclarece que, ao realizar pesquisa e formação, o que existe é

um projeto inicial e o resultado final não se pode prever. É isso que constitui o fundamento da pesquisa: alcançar a essência do objeto, não é validar uma resposta que se tem desde o início do processo.

Ao analisar as significações de Abaporu, Chapéu Azul e Cuca sobre a formação, que vivenciaram nas OB, fica evidente que há necessidade de estudo e de reflexão sobre a prática. Mas, antes de tudo é necessário afetar as professoras pela alegria de estar junto de outros colegas de trabalho, por ter momentos de compartilhamento dos desafios da docência da Educação Infantil.

Teixeira (2012, p. 120), com relação à criação de afetos para quebrar resistência e possibilitar a reelaboração do pensamento do professor, ressalta: “[...] é possível quebrar esta resistência por meio de novo afeto, que provoque no sujeito situação de contradição, o que o levará conseqüentemente à reelaboração do seu pensamento e, portanto, do seu agir”.

Na pesquisa desenvolvida por Marques (2014, p. 23), a autora se fundamenta em Spinoza (2016) para enfatizar que “a vivência do processo educativo, mediada pela produção de afetos alegres, ajuda professores e alunos a descobrir o que potencialmente os torna mais felizes”. Essa ideia da autora ganha força em nossa pesquisa, porque nela a vivência de afetos alegres criou condições das professoras aumentarem a potência de agir, no que se refere ao desenvolvimento da prática pedagógica. O que as professoras viveram na pesquisa formação gerou a produção de afetos alegres, pois novos sentidos foram produzidos sobre a prática pedagógica que realizavam, sinalizam zonas de sentidos que indicam possibilidade de mudança.

De certo, a formação desenvolvida por meio da pesquisa formação deve ser espaço e tempo de produção de afetos alegres para aumentar conforme Spinoza (2016), a potência de agir, seja transformando o pensamento sobre a prática pedagógica, seja transformando essa prática, seja criando motivos para continuar estudando e refletindo sobre o desenvolvimento integral do indivíduo, por meio da produção de novas zonas de sentido.

As Oficinas de Brincar foram planejadas com esse objetivo, de criar situação de contradição, de produção de novos afetos para mediar o processo de reflexão crítica e produzir novas significações sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar.

Zeichner (2008) explica que reflexão é condição para produção de conhecimentos novos sobre o ensino, e que esta não deve ser slogan de reformas educacionais referentes à formação de professores, nem de produção de um ensino que tenha determinadas características para ser reflexivo.

Não obstante, a formação deve levar a questionamentos, do tipo: em que medida a minha prática está criando condições de desenvolvimento integral das crianças? E fugir de questionamentos, como: minha prática estar de acordo com o que alguém deseja? Era isso que mobilizava os conflitos de Cuca, sempre querendo saber se o que estava fazendo, narrando estava atendendo ao que a pesquisa formação esperava. Até ela compreender que o fundamento do processo era refletir criticamente sobre a prática pedagógica por sua natureza social, de formar indivíduos conscientes de quem são, do que fazem e porque fazem, refletir sobre a finalidade da educação, a cobrança ficava na explicitação do que a pesquisa formação esperava de resultado da atividade dela.

Um ponto fundamental da pesquisa formação é que a reflexão sobre a prática não seja individual, mas coletiva, como ocorreu nas Oficinas de Brincar, e Chapéu Azul sinaliza isso quando relata que “pode compartilhar e aprender com as outras participantes”. Quando a professora realiza reflexão crítica de forma individual, para Zeichner (2008), pode acontecer um processo de esgotamento docente, porque a atenção fica no fracasso de suas ações, que são vistas como fracassos individuais.

Para Freire (1977, p. 27) a reflexão crítica é aquela que “nos possibilita a compreensão, em termos dialéticos, das diferentes formas como o homem conhece, nas suas relações com o mundo”. Mediado pela reflexão crítica, as professoras foram compreendendo a prática pedagógica que desenvolvem, foram pensando sobre o próprio processo de desenvolvimento profissional. Freire (1977, p. 66) esclarece também, que esse processo não ocorre sem a presença do outro, é compartilhado, como ficou evidenciado nas narrativas das professoras: “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário”.

O desenvolvimento profissional que ocorre mediado pela reflexão crítica sobre a prática e sobre a finalidade da educação está relacionado, por exemplo, ao conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados, sobre como as crianças aprendem e que estas já possuem outras experiências e vivências com suas famílias e demais grupos do qual participam. Zeichner (2008) considera esses aspectos essenciais ao processo de reflexividade. É na mediação da reflexão crítica, que as professoras podem tomar decisões que não limitem a vida das crianças, mas visem seu desenvolvimento integral.

Para Garcia (1999), o desenvolvimento profissional é processo que relaciona a atividade docente, a formação contínua, o desenvolvimento do ser humano com as condições

concretas da realidade. É nesta perspectiva que abordamos as significações do terceiro indicador.

A reflexão crítica é o aspecto essencial do **terceiro indicador** ao mediar compreensões das professoras sobre sua prática. *A reflexão crítica sobre a prática pedagógica automatizada*. Neste indicador, as professoras pensam sobre o que fazem e sinalizam que estão apenas repetindo as coisas, e que agora estão considerando essa prática como automatizada.

Reflexão sobre a prática não significa transposição didática, como crítica Zeichner (2008), não é reflexão genérica, e tampouco, reflexão que se limite ao uso de determinadas estratégias de ensino. Porém, a reflexão que considere as múltiplas determinações da realidade sócio-histórica da educação, da escola, do ensino, e da prática.

O autor explica que é possível a reconstrução social, por meio da reflexão crítica, é isso que possibilita o desenvolvimento profissional. Reiteramos que este desenvolvimento ocorre quando é materializada a formação integral da criança, e um cuidar da formação docente num *continuum* profissional (NÓVOA, 2017). As significações de Cuca referentes às reflexões sobre a prática pedagógica evidenciam:

Depois das leituras fui percebendo o quão era importante o meu papel nesse processo, **era necessário pensar em mudar algumas práticas que já haviam sido automatizadas, era necessário compreender como acontecia esse processo de humanização das minhas crianças** e ser agente deste processo. **Não é fácil**, depois de tanto tempo trabalhando assim, **iniciar uma mudança**, mas certamente tal qual as nossas crianças iam sendo modificadas a cada novo conhecimento, **todo esse conhecimento veio incomodar nossa prática**. (CUCA, MRPF, 2019)

Creio que fomos sendo absorvido pela rotina acelerada, o compromisso em cumprir a sequência didática e, **isso nos manteve no automático**. Na verdade **só a formação continuada**, leituras, buscas de conhecimentos, **é que nos farão agir em sala de forma pensada, articulada, objetiva**. (CUCA, CP n. 2, 2019)

Cuca inicia mencionando ser necessário “mudar algumas práticas”, porque estavam “automatizadas”, e os motivos disso estavam relacionados à necessidade de “compreender como acontecia esse processo de humanização”. A professora se refere à humanização das crianças. Após essa constatação, ela ressalta não ser fácil “iniciar uma mudança”, mas todo o conhecimento produzido na formação estava provocando, estava incomodando sua prática. Para Cuca a “rotina acelerada” foi causando a produção da prática automatizada, mas a formação contínua que estava mencionando, vai fazê-la “agir em sala de forma pensada”.

As significações iniciais de Cuca sinalizam compreensões da prática pedagógica como fossilizada, mas, as leituras, e os encontros mediados pelo processo de reflexão crítica sobre a prática foram produzindo novas significações para a professora de que era necessário mudar; que as crianças precisavam se desenvolver e isso estava relacionado ao processo de humanização. Essa significação que Cuca estava produzindo na formação vai ao encontro da função da educação, conforme Freire (1977) ressalta que, a educação tem como função humanizar o ser humano na ação consciente que este deve fazer para transformar o mundo.

Cuca menciona práticas automatizadas por conta da rotina acelerada, o que gerava necessidade de mudança, mas expressava ser difícil. A necessidade formativa está sendo produzida quando Cuca relata que para realizar sua prática de “forma articulada, pensada, objetiva” exige formação contínua, conhecimentos. Na sua narrativa fica evidente a existência do processo de reflexão crítica e da necessidade como movimento, como processo. Isso ocorre na situação de incômodo, provocada pelas aprendizagens produzidas no processo de pesquisa formação.

Chapéu Azul, também, evidencia reflexão sobre a prática que considera ser automatizada. Vejamos como significa a prática pedagógica realizada, neste momento da pesquisa formação:

Foi engraçado, **ao reler minhas primeiras narrativas, achei minhas expressões todas confusas! Mas ao mesmo tempo expressava um conflito** que estava no meu fazer pedagógico, **por que eu estava sentindo uma angústia muito grande.** Ora eu seguia a risca o direcionamento que era dado pela Secretaria, ora eu mudava tudo, **sabia que estava muito automático e repetitivo! Eu sabia que minha prática, poderia ser diferente; eu estava falhando em vários momentos com minhas crianças!** (CHAPÉU AZUL, CP n. 3, 2019)

Chapéu Azul ao sinalizar que estava “no automático e repetitivo”, se refere à prática que desenvolve, e que o processo formativo é mediação para compreender que existem falhas com relação ao desenvolvimento das crianças. Ela olha para a prática e comenta que “poderia ser diferente”. A professora constata, lendo suas narrativas, que estava vivendo um conflito, “estava sentindo uma angustia muito grande”, e que sabia que poderia fazer diferente. O processo formativo possibilitou essa afirmação para a professora sobre desenvolver prática pedagógica diferente.

Vigotski (1998) nos ensina que diante de termos comportamento fossilizado, o que ocorre é a perda da aparência original e a aparência externa nada revela sobre a sua essência, a sua natureza interna, desta forma é criado um caráter automático, como o evidenciado pela

professora Cuca e Chapéu Azul. Isso cria dificuldades para uma análise aprofundada sobre sua constituição.

Mas, as professoras avançam ao compreenderem que estavam necessitando refletirem sobre a natureza da prática pedagógica da Educação Infantil. É por esse motivo que elas explicitam a necessidade de mudança da prática automatizada e, ao mesmo tempo, revelam sentir dificuldade de promover essa mudança.

Vasquez (2007), ao tratar da *práxis* como atividade prática, esclarece que esta pode ser reiterativa, mesmo tendo caráter criador. Isso acontece porque ela é relativa, transitória, porém isso não determina que não possa ser transformada. Mas, uma das condições para a práxis ser criadora e reflexiva é o nível elevado de consciência sobre o que faz, para que e porque faz. O que valida a necessidade de a formação de professores ter como princípio a reflexão crítica sobre a prática.

Ao mesmo tempo em que as professoras compreendem que a prática pedagógica está automatizada, elas sinalizam que precisam estudar e refletir mais sobre esta prática. É o que constitui o **quarto indicador**: *A necessidade de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica sendo produzida na pesquisa formação*. Após as reflexões crítica sobre as possibilidades abstratas da prática, sobre o brincar como atividade para a criança, que estas devem se desenvolver integralmente e para isso a atividade que realiza precisa ser transformada, as professoras produzem novas necessidades formativas de mais estudo e reflexão sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento infantil.

A necessidade formativa das professoras vai se modificando ao longo do processo de pesquisa formação. Durante a pesquisa formação, as professoras tomam consciência sobre as possibilidades criadas quando temos como objeto de estudo a criança e sua atividade guia, o brincar. É esse o motivo delas expressarem nas narrativas deste indicador a necessidade de conhecer mais sobre a prática, necessidade de aprofundar conhecimentos. Quando não se gera essa necessidade, a formação finda tendo como objetivo a certificação ou a aprendizagem de estratégias de ensino, como critica Nóvoa (2017) quando se reporta a maioria das propostas de formação vigentes no Brasil e em outros países da América.

Consideramos que ter como princípio da formação de professores a reflexão crítica e as necessidades formativas como fundamento das ações de formadores e professores é condição para o desenvolvimento profissional. Com essa compreensão, o desenvolvimento profissional não pode ocorrer por meio de projetos de formação que se constituem apenas como treinamento, capacitação, reciclagem. A pesquisa formação realizada se fundamentou

na perspectiva de gerar situações em que as professoras tivessem a necessidade de colocar o pensamento em movimento e de pensar sobre este pensamento.

É por esse motivo que as necessidades formativas são geradas em situações de contradição entre as professoras, e são constituídas pela prática pedagógica desenvolvida, pela tomada de consciência sobre os fundamentos da prática e sobre a finalidade de suas ações. Como as narrativas expressam esse movimento?

Nossos encontros foram marcantes, **me proporcionaram um amadurecimento profissional** sem o qual eu estaria condenada a viver na mesmice, na mediocridade e, sinceramente desejo que tantas reflexões sejam **o despertar da eterna necessidade de buscar conhecer, conhecer minha prática** e conscientemente perceber aspectos que preciso melhorar, pois **minha prática como professora não diz respeito só a mim** [...] (ABAPORU, CP n. 2, 2019)

Abaporu em sua narrativa sinaliza que a formação possibilitou um amadurecimento profissional, com isso compreende que sua prática não diz respeito somente a ela, ou seja, tem função social. Por esse motivo necessita conhecer mais a prática que desenvolve, por isso considera “um despertar da eterna necessidade de buscar conhecer”. É como se antes não precisasse pensar sobre a prática, apenas cumprir o solicitado pela SEMEC, pela direção da escola. Como cumpria o solicitado não havia necessidade referente a conhecer a prática pedagógica realizada.

O que salta aos olhos nas significações produzidas por Abaporu é o processo de reflexão crítica e a produção de novas necessidades. Para Marques (2012), a reflexão crítica desenvolve a consciência em uma dimensão profunda, é nesse momento que a professora questiona o que, como e para que ensinar.

Tenho um desejo enorme ultimamente, sabe qual é? Estudar, estudar e estudar... Sinto que tenho feito poucas leituras sobre. E, você sabe que neste novo contexto que estou inserida que é a escola de tempo integral, os desafios são muitos e as informações/formações poucas. [...] Mas, voltando para a pesquisa, **a cada dia sinto uma “briga” dentro de mim**, aí você me pergunta como assim? Uma briga? Sim, **uma mudança de estratégias que tenho que fazer no que diz respeito a minha prática... Sinto que é um processo de evolução que estamos passando, algo tem se modificado.** (CHAPÉU AZUL, CP n. 3, 2019)

Chapéu Azul compartilha dessa compreensão ao relatar que o desejo dela agora é estudar, que algo está se transformando. Para ela, a reflexão crítica é expressa como “uma briga dentro de mim”. A professora compreende que fez poucas leituras, ela se refere aos conteúdos da formação que viabilizaram: a atividade de brincar e o desenvolvimento infantil.

Chapéu Azul expressa sentimento de conflito intenso, como “uma briga dentro de mim”, e com essa luta interna, ressalta que “algo tem se modificado”.

Ela se posiciona como ocorre a luta dos contrários em nossa vida de professoras, temos consciência de que algo precisa mudar, mas temos uma prática pedagógica constituída. Nesse processo vivemos um conflito que é interno, de nossas ideias, de nosso pensamento sobre os caminhos a seguir na realização da prática pedagógica mediada pelo brincar, o que deixa claro que não é possível voltar e nem seguir em frente sem retroceder algumas vezes. O conteúdo foi alterado e está incidindo sobre a forma de realização da prática.

A briga de que Chapéu Azul se reporta é da necessidade de transformação da prática pedagógica. Isso fica evidente quando relata que esse conflito é materializado na mudança de estratégias para ensinar as crianças, na certeza de que algo se modificou, que ela não é mais a mesma professora, que produziu novos conhecimentos sobre a criança e seu desenvolvimento. É isso que possibilita olhar para a prática e considerar ter estudado pouco, que necessita mudar suas estratégias, o que implica em mudar sua prática. Vejamos as significações de Cuca:

Creio que você e Chapéu Azul pensam da mesma forma que eu. **Sinto que necessito me apropriar de mais conhecimentos, existem enormes lacunas na minha prática**, mas daremos continuidade aos estudos e buscarei outras formações para atender minhas crianças da melhor forma. (CUCA, CP n. 2)

Cuca, também, evidencia a necessidade de aprender mais sobre a prática que desenvolve, considera que existem “lacunas” nessa prática. A professora menciona que “sente necessidade de mais conhecimentos”. Cuca compartilha das compreensões de Abaporu e Chapéu Azul sobre a necessidade de estudar.

As professoras desde as primeiras significações se reportam a necessidade de formação, mas o que é diferente das significações apresentadas neste indicador se refere à tomada de consciência da relação entre os conhecimentos sobre a atividade de brincar, o desenvolvimento infantil para o processo de reflexão crítica sobre a prática que desenvolvem.

Mais uma vez, ressaltamos que a reflexão crítica ocorre quando se cria condições de produção de afetos alegres, de experiências compartilhadas, o que gera a necessidade de continuar estudando, de buscar mais conhecimentos. Isso, porque, em sentido figurado, a prática pedagógica é laboratório, a formação é laboratório, mas as professoras não produzem conhecimento sobre a docência de forma isolada, individualista, como ressalta De la Roca (2011, p. 06):

O docente tem seu laboratório, seu gabinete de experiências a partir dos encontros, das vivências, dos afetos que nascem no intercâmbio intersubjetivo. A sua formação não surge de um exercício individualista, de atitudes isoladas, mas nasce a partir da troca, no seio de experiências partilhadas, isto é, o docente se forma com os outros e na companhia deles.

A pesquisa formação teve como objeto de reflexão a prática pedagógica, as professoras tinham que pensar sobre o que faziam para mediar o desenvolvimento da criança, e as Oficinas de Brincar possibilitaram a criação de novas necessidades formativas nas professoras, porque a formação se constitui neste espaço de troca, de experiências compartilhadas. Mas, o que deve constituir o processo formativo de professores da Educação Infantil? Nesta pesquisa formação fez-se necessário estudos e reflexões sobre o desenvolvimento infantil por meio do desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, e a atividade de brincar é mediação do desenvolvimento da prática. É o que gera a necessidade de estudos e reflexões sobre a prática, ao conhecer melhor a criança e como se desenvolve, quais as suas necessidades.

No próximo indicador fica evidente como os conhecimentos sobre o brincar e o desenvolvimento infantil são ampliados no processo de pesquisa formação. O **quinto** é o último **indicador** deste núcleo aborda os conhecimentos produzidos pelas professoras sobre o brincar e o desenvolvimento infantil, *Os conhecimentos sobre o brincar e o desenvolvimento infantil sendo ampliados por meio da pesquisa formação*. Neste momento, consideramos que as significações evidenciadas nas narrativas trazem indicativos de que houve ampliação dos conhecimentos em relação ao que as professoras apresentavam no início da pesquisa formação. São estes indicativos que apresentamos nas narrativas de Abaporu, Chapéu Azul e Cuca. Vejamos inicialmente, as de Cuca:

Durante a leitura do artigo de Suely Amaral Mello **fomos observando o que sempre estava presente na nossa fala**, o abreviamento da infância, **a ausência do brincar e promoção da criança para o Ensino Fundamental**. (CUCA, MRPF)

A leitura do texto “A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” de Vigotski **começava a ser absorvida por todas nós. A brincadeira deveria ser a atividade principal**. À medida que íamos lendo o texto, compreendíamos que **o brincar não era algo tão simples assim, mas complexo**. E, que nem sempre atendia ao princípio de satisfação da criança. **Brincar nem sempre produzia satisfação, no entanto através dele a criança realiza desejos irrealizáveis**. Brincando a criança aprende a imaginar. (CUCA, MRPF)

Creio ser esse **um dos maiores êxitos desses momentos que tivemos em grupo**, ao lado da professora Nazareth, **foi perceber o nosso papel nesse processo**, querer conhecer mais sobre esse assunto, **saber aonde queremos**

chegar e utilizar a forma mais eficiente para chegar ao nosso objetivo, **através do brincar. Nunca mais executaremos jogos ou brincadeiras** em nossas práticas em sala, **sem pensar aonde chegaremos.** (CUCA, CP n. 2)

As significações de Cuca sobre o brincar é que esta atividade estava ausente da prática, porque o objetivo da Educação Infantil está sendo de promoção da criança para o Ensino Fundamental. A professora relata que “a brincadeira deveria ser a atividade principal”, compreendia que o brincar não é algo simples, “mas complexo”. E o maior êxito que ressalta da pesquisa formação foi de compreender qual era o seu papel no processo de formação da criança, esse “papel” se refere ao saber aonde quer chegar ao realizar a atividade de brincar na escola.

São os estudos nas Oficinas de brincar que fazem Cuca tomar consciência da ausência do brincar e sobre o objetivo que estava presente na sua prática pedagógica, visando preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Quando relata que estava presente nas falas e que agora sabem o porquê, sinaliza que ampliou os conhecimentos sobre a prática e sobre o brincar. E continua evidenciando esta ampliação ao relatar que o brincar é a atividade principal da criança, não é algo simples. Para ela, na atividade de brincar a criança realiza desejos irrealizáveis, não se limita ao prazer, como compreendia no início da pesquisa formação.

Cuca deixa evidente que o maior êxito no desenvolvimento da pesquisa formação foi saber qual a sua função no processo de desenvolvimento infantil, necessita saber “aonde quer chegar”, ou seja, qual a finalidade da prática pedagógica que desenvolve. E acrescenta, não trabalhará com jogos e brincadeiras sem objetivos definidos, sem estar relacionado ao desenvolvimento integral da criança. Chapéu Azul, também, apresenta novas significações:

Com as discussões realizadas nos encontros e o confronto de ideias a partir dos textos, destaco o artigo de MELLO, que destaca sobre o encurtar da infância; eu estava seguindo esse mesmo percurso... **Eu estava ESCOLARIZANDO MESMO.** E o sentimento das minhas colegas, era parecido com os meus. **Sabe aquele sentimento que machuca, porque ficamos só correndo atrás de resultados e mais resultados. [...] parei para analisar, e estava “podando” os seus potenciais humanos; consequentemente o seu desenvolvimento.** (CHAPÉU AZUL, CP n. 3)

Amiga, **o processo formativo está me fazendo evoluir bastante, tem me feito refletir** sobre, **estou aprendendo muito, muito mesmo; estou ressignificando minha prática pedagógica com ênfase no brincar; aprendi que o brincar é uma atividade essencial no desenvolvimento infantil.** Vou descrever o que aconteceu no último encontro[...]. (CHAPÉU AZUL, CP n. 6)

Chapéu Azul até expressa tomada de consciência sobre sua prática quando relata que agora sabe que estava “escolarizando mesmo” e que essa constatação provocou nela “um sentimento que machuca”, porque considera que da forma como realizava sua prática pedagógica estava limitando o desenvolvimento infantil. É esse o motivo que cria esse sentimento que a faz sofrer, que machuca.

Os conhecimentos de Chapéu Azul sobre o brincar também se ampliam quando considera que evoluiu bastante, que está “ressignificando” a prática pedagógica mediada pelo brincar, que a atividade de brincar é essencial para o desenvolvimento infantil. Nas narrativas de Chapéu Azul são sinalizadas zonas de sentido que expressam luta pela transformação da prática e a necessidade de estudo. A contradição é evidente no movimento que produz no processo formativo, o novo. Este novo refere-se as novas significações sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar, o que gera desenvolvimento profissional.

Para Vigostski (2018), o novo é o que constitui a essência do desenvolvimento. O desenvolvimento a que nos referimos, neste momento, é o desenvolvimento profissional, processo que finda no estabelecimento de novas relações entre o ser professora da Educação Infantil e as necessidades das crianças para se apropriar e objetivar a cultura humana. Agora, vejamos como Abaporu apresenta suas novas significações:

Chega a ser engraçado, porém **é válido reconhecer que em pouco tempo muitas mudanças** de ideias, de propósitos, e espero fazer por onde **tudo que aprendi me faça crescer**, e eu possa **contribuir mais para o desenvolvimento total e saudável de minhas crianças**. (ABAPORU, CP n. 2)

Hoje tenho o brincar mais presente em minha prática e de forma consciente, brinco sabendo o que estou a fazer. **Antes, o brincar só aparecia no final da aula**, só ocorria caso o tempo sobrasse, agora já não é assim, **a brincadeira não será mais no meio ou no fim, sempre no início como atividade principal**. (ABAPORU, CP n. 2)

Abaporu quando se reporta ao processo formativo, realizado por meio das Oficinas de Brincar, relata que foi engraçado aprender tantas coisas em tão pouco tempo; que as aprendizagens a fizeram mudar “de ideias, de propósitos”. É como se tivesse considerado pouco tempo para muitas aprendizagens. Ela ressalta que aprendeu, mas que ainda não conseguiu mudar sua prática, por isso relata que espera que as aprendizagens produzidas a faça crescer. É a necessidade de desenvolvimento profissional o que Abaporu se reporta.

Com relação ao brincar, enfatiza que este está mais presente em sua prática, que planeja situações de brincadeiras de forma mais consciente, que a atividade de brincar não é mais momento pontual, algo que aconteça quando sobra tempo. Mas que esta é uma

necessidade da criança, necessidade para seu desenvolvimento, por isso precisa acontecer sempre.

As zonas de sentidos produzidas pelas professoras Abaporu, Chapéu Azul e Cuca no processo de pesquisa formação validam a proposta formativa de trabalhar com a teoria como mediação para compreender a prática pedagógica desenvolvida, que os conhecimentos sobre criança, sobre o brincar e o desenvolvimento infantil é necessidade formativa para as professoras da Educação Infantil.

Para Vigotski (2018), é necessário que a ação do adulto vise o desenvolvimento infantil. Isso porque, na Educação Infantil a atividade de brincar não deve ser apenas estratégia de ensino para desenvolver o aspecto cognitivo. Mas, precisamos pensar e considerar como ocorre a relação da criança com o meio. Nessa perspectiva Gobbo (2018) explica que:

Na idade pré-escolar, o desenvolvimento infantil é afetado por necessidades e impulsos que levam à brincadeira, o que acontece, como dito anteriormente, por causa de uma série de motivos e tendências irrealizáveis, ou seja, a criança não consegue dirigir um carro, ser mãe ou cozinhar, mas quando brinca é capaz de realizar atitudes dos adultos. A brincadeira da criança surge da necessidade dos desejos não realizáveis e por meio dela se generalizam reações afetivas, isto é, a criança imita o comportamento do adulto. Nessa ação de brincar, são oportunizadas as vias de substituição de como agir no mundo por uma situação imaginada (GOBBO, 2018, p. 245).

A necessidade de conhecer sobre o desenvolvimento infantil e sobre a atividade de brincar evidencia a relevância defendida por Pasqualini (2009). A autora, que fundamentou seus estudos sobre a organização do ensino da Educação Infantil no Materialismo Histórico Dialético, defende a ideia de se considerar a criança na sua relação com o mundo, do lugar que ocupa nas relações sociais: “Fica clara, assim, a necessidade de considerar na investigação do desenvolvimento infantil o vínculo entre *criança* e *sociedade*, ou o lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais em cada momento histórico” (PASQUALINI, 2009, p. 33). É desta perspectiva que validamos a necessidade de conhecer o processo de desenvolvimento da criança para realizar a prática pedagógica mediada pelo brincar, visando o desenvolvimento integral.

Para criar as condições de relacionar o processo de desenvolvimento infantil com a realização da prática pedagógica, exige que a formação não seja produzida como obrigação burocrática. Não é possível transformar a prática baseada em propostas que visam à valorização profissional por mérito, com premiação para alguns professores, pois neste tipo de

valorização profissional o que prevalece é somente a dimensão cognitiva da formação da criança.

As múltiplas determinações da prática pedagógica mediada pelo brincar, evidenciadas nas narrativas deste núcleo, revelam a formação que as professoras necessitam. É uma formação que produza novos afetos sobre o estudo da prática pedagógica, afetos que aumentem a potência de agir, que criem situações de contradição entre a prática realizada com a atividade da criança para seu desenvolvimento.

Outro aspecto relevante da formação de professores é que estes espaços devem ser de escuta atenta dos conflitos vividos, das exigências sociais, de analisar as condições objetivas e subjetivas da docência da Educação Infantil. As instituições que elaboram e realizam a formação de professores devem analisar suas práticas, o objetivo da proposta formativa e as necessidades formativas das professoras.

Quando é pensada a formação de professores sem considerar as necessidades formativas como o que movimenta e produz transformação ao criar motivos para ter a prática pedagógica como objeto de estudo, não se cria condições de reflexão crítica sobre o que se faz, se pensa e sobre as determinações históricas e sociais de constituição da sociedade capitalista, da formação de professores e do objetivo da Educação Infantil brasileira. Com essa formação, a prática pedagógica pode superar a alienação que constitui as atividades realizadas na escola para alfabetizar as crianças.

Assim, para considerar a existência do ensino de qualidade é necessário a tomada de consciência da função social da profissão docente, das possibilidades de desenvolvimento infantil que a prática pedagógica mediada pelo brincar cria. Quando consideramos que houve transformação nas significações das professoras é porque estas não conseguem mais compreender a criança, o brincar e seu desenvolvimento da forma como compreendiam antes do processo de pesquisa formação.

Ao produzir novas significações sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar, temos condições necessárias e suficientes de sair do concreto caótico para o concreto pensado e explicitar uma síntese sobre o objeto de estudo desta tese na subseção seguinte.

5.3 Síntese das múltiplas determinações da prática pedagógica mediada pelo brincar: movimento internúcleos

Analisar a realidade como totalidade é necessidade para reflexão crítica sobre o objeto de estudo, a prática pedagógica mediada pelo brincar. No processo de produzir a síntese sobre os resultados da pesquisa nos apoiamos nas discussões dos dois núcleos de significação:

Prática pedagógica da Educação Infantil: as múltiplas determinações produzidas no processo de conhecimento do brincar como atividade guia; A formação de professores e o processo de reflexão crítica: necessidade para o desenvolvimento profissional e possibilidade para transformação da prática pedagógica.

Compreendemos que as professoras partícipes da pesquisa formação evidenciaram nas narrativas, discutidas nestes dois núcleos mencionados, a insatisfação com a prática pedagógica realizada. Abaporu, Chapéu Azul e Cuca significam que o objetivo da Educação Infantil é de preparação para o Ensino Fundamental. Estas significações estão apoiadas nas exigências da SEMEC para o ensino das habilidades de leitura e de escrita.

Assim, a prática pedagógica realizada pelas professoras da pesquisa formação é alfabetizadora, e as zonas de sentidos produzidas neste processo são da prática como repetitiva, enfadonha, automatizada, os sentimentos são de preocupação, incômodo, angústia. O que as fazem analisar a prática como limitante quanto ao processo de desenvolvimento integral da criança.

Com a produção destas zonas de sentido, o particular do nosso objeto, que é a mediação da atividade de brincar no desenvolvimento da prática pedagógica, gera zonas de sentidos nas professoras, que consideram ser o brincar a atividade que estressa, cansa, desorganiza a rotina da sala de aula. Contudo, é estratégia de ensino eficiente quando a criança não consegue aprender pelos modelos tradicionais, como relata Chapéu Azul.

Para as professoras, o brincar é estratégia de ensino porque medeia à aprendizagem de habilidades de leitura e de escrita. Elas expressam isso quando relatam que o brincar acontece nos jogos e brincadeiras para alfabetizar. A outra forma do brincar acontecer na escola, ou é no intervalo, como menciona Cuca ao relatar sobre a hora do pátio onde o brincar para ela não é produtivo, ou na sala de atividades, e nessa perspectiva Abaporu enfatiza que cansa, estressa, perturba, desorganiza a rotina das atividades. Porém, pela mediação da pesquisa formação, novas significações sobre a prática pedagógica, o brincar e o desenvolvimento infantil são produzidas. Nas narrativas das professoras, a avaliação de desempenho das crianças é o que determina o uso do brincar como estratégia eficiente e eficaz para alfabetizar as crianças.

Reiteramos que a atividade das professoras traz ações realizadas na escola com objetivo de alfabetizar, essas ações são de jogos de quebra-cabeça, amarelinha, atividades escritas nas quais as crianças têm que escrever seus nomes, ler palavras formadas por sílabas simples, dentre outras. É evidenciado, junto com as ações docentes para trabalhar a arte com as crianças, a leitura de textos, mas que são ações pontuais, pois o foco principal das tarefas é

a de leitura e de escrita, sobretudo na relação grafema/fonema. Estas ações implicam para as crianças a resolução de tarefas de carácter repetitivo para a memorização e aprendizado da leitura e da escrita, pois estas habilidades são objeto dos testes para premiação do Professor Alfabetizador da Educação Infantil na SEMEC.

O objetivo da atividade das professoras é esse, e as crianças fazem porque têm que realizar o que é determinado pelo adulto, porque seus pais ou responsáveis a levam para a escola com o objetivo de realizar essas tarefas. Porém, a hora esperada pelas crianças é quando a professora chama para brincar seja na sala ou no pátio. Como relata Abaporu: “o brincar encanta, fascina”.

Não obstante, considerando a forma e o conteúdo da prática pedagógica que as professoras realizam, as crianças significam brincar como algo que não é atividade da escola, e já chegaram a perguntar para a professora Abaporu se não haverá aula, caso apenas realizem brincadeiras na sala. As crianças começam a significar o brincar como descolado do desenvolvimento esperado pelo outro. O que nos possibilita sinalizar que as atividades relacionadas a responder atividades no livro, no caderno e tarefas xerocopiadas é o que ocupa a maior parte do tempo na escola. Essas práticas limitam o processo de socialização e posterior singularização da criança, ou seja, sua humanização.

As zonas de sentido constituídas no processo de pesquisa formação criaram novas necessidades formativas quanto ao estudo e a reflexão sobre a prática, e quanto à necessidade de aprofundar conhecimento sobre a atividade de brincar e sobre o desenvolvimento infantil. As professoras passaram a refletir criticamente sobre a prática realizada, criaram possibilidades de conhecer esta prática, de compartilhar experiências e vivências, de produzir zonas de sentidos como as de Cuca, que expressa passar por conflitos internos ao término das Oficinas de Brincar, e relata sair “tão mexida” que pensa não poder “fazer mais quase nada”. Nesse momento, ela se refere às práticas instituídas que já estão sendo refletidas com a mediação da teoria estudada.

A professora Cuca afirma que foi “absorvida” pela rotina acelerada, que a formação contínua é necessária para um “agir em sala de aula de forma pensada, articulada, objetiva”. Chapéu Azul afirma que sabia da necessidade de estudar, que analisando sua prática compreende ser possível fazer diferente. Abaporu atesta que houve “amadurecimento profissional”, foi criada a necessidade de buscar conhecimento sobre a prática que realiza. Chapéu Azul reitera que seu desejo é continuar estudando sobre a criança e seu desenvolvimento, que o processo ocorrido com ela foi de evolução, que foram “experiências revolucionárias” para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Por conviverem com as crianças na sala de atividades, as professoras sempre têm que trabalhar outros aspectos do desenvolvimento infantil, porém, tudo que é disponibilizado de materiais³⁶ e de propostas de planejamento de atividades é para alfabetização. E, quando param para analisar sua prática ficam preocupadas, sentem angústia. Como superar estas práticas quando as determinações da SEMEC estão direcionadas apenas para alfabetização?

As primeiras significações sobre o brincar como estratégia de ensino aprendizagem para alfabetizar foram problematizadas nas Oficinas de Brincar, com leituras, discussões, questionamentos e análise de trechos das entrevistas que remetiam a compreensão do brincar como estratégia para a compreensão do brincar como atividade guia do desenvolvimento infantil. O que reverberou em narrativas que evidenciaram a necessidade de estudo sobre o desenvolvimento infantil, em narrativas que sinalizaram ampliação de conhecimentos sobre o brincar como atividade que governa, como atividade da criança para se apropriar da cultura humana.

As significações produzidas pelas professoras implicam na análise das necessidades formativas produzidas no processo de pesquisa formação, e que foi conteúdo dos estudos, das discussões, dos questionamentos nas Oficinas de Brincar. As primeiras significações que se reportavam a necessidade de estudo foram consideradas como discrepância, lacuna. Apresentamos estas significações quando o conteúdo é a formação inicial e contínua. As professoras relatam terem feito formação inicial fragilizada, que estas não subsidiaram na realização da prática pedagógica, que foram estudos distantes da realidade da docência.

Neste processo, fomos compreendendo que houve a produção de novas necessidades, que as professoras passaram a considerar essas necessidades como movimento, transformação. A necessidade de conhecimento do processo de desenvolvimento infantil foi significada como condição para realização da prática.

Com a realização das Oficinas de Brincar as professoras iniciam o processo de análise da prática pedagógica mediada pelo brincar, porque já existia essa mediação da atividade de brincar, mas era apenas como estratégia de ensino aprendizagem de aspectos cognitivos.

As professoras sinalizaram significações sobre o brincar como atividade que possibilitava a aprendizagem da leitura e da escrita, e com o processo de reflexão crítica, ocorrido no decorrer da pesquisa formação, são produzidas novas necessidades formativas

³⁶ São disponibilizados jogos, livros e sequencias de atividades, além de atividades xerocopiadas direcionadas para o ensino da leitura e da escrita. Esta informação foi relatada pelas professoras partícipes da pesquisa formação durante as Oficinas de Brincar.

que não estavam mais relacionadas a aspectos gerais, referentes à alfabetização ou as condições de trabalho, estas necessidades formativas apresentadas na ERC podem ser tipificadas como discrepância, lacuna.

Com a apropriação de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, a prática pedagógica é caracterizada como repetitiva, enfadonha, automatizada, que o brincar como atividade para mediar o desenvolvimento da criança estava ausente das atividades diárias da escola. Esta necessidade formativa expressa pelas professoras é tipificada como diagnóstica, as professoras compreendem o que realizam para mediar à formação da criança.

O processo de reflexão crítica é iniciado, e as professoras desenvolvem consciência sobre a necessidade de conhecer o desenvolvimento infantil para realizar a prática pedagógica, o que foi motivando a participação nas atividades propostas nas Oficinas. As professoras passam a afirmar que necessitam conhecer mais sobre o brincar, sobre a relação da criança com o conhecimento, sobre as necessidades das crianças. As necessidades formativas passam a ser tipificadas como possibilidade (BANDEIRA, 2014), porque aprofundar conhecimento sobre os aspectos constitutivos da prática pedagógica criou possibilidade de transformá-la e as professoras desenvolvem consciência sobre isso.

O desenvolvimento da consciência das professoras faz com que considerem que a realização da prática não pode ocorrer sem estudo, sem reflexão sobre a prática. É evidenciado nas narrativas que os conflitos gerados sobre a prática pedagógica alfabetizadora, que antes eram motivados pelas exigências da SEMEC sobre a leitura e a escrita das crianças aferidas nos testes de desempenho, se transformam em conflitos causados pela compreensão de que a prática estava fossilizada e que as aprendizagens sobre a atividade de brincar, sobre o desenvolvimento infantil geraram conflitos pela necessidade de mudança da prática, e de não saber como realizar essa mudança.

A sinalização de Cuca quando ressalta que as atividades propostas pela SEMEC não válida ausência do brincar, e que era ela que não estava refletindo criticamente sobre a prática pedagógica, sinaliza a possibilidade de transformação desta prática, ou seja, de desenvolvimento profissional. E, esse processo para ocorrer implica na aprendizagem da teoria que medeia à reflexão.

A reflexividade, quando é crítica, possibilita conhecer os motivos da ação, os objetivos dessa ação e conhecendo como a criança aprende e se desenvolve ocorre o que Chapéu Azul ressalta como “experiências revolucionárias”, e a mesma continua enfatizando que algo tem mudado, e o brincar não é apenas estratégia de ensino, mas necessidade para o

desenvolvimento da criança. Abaporu afirma que o brincar vai mediar sua prática de forma diferente, não vai estar presente apenas como estratégia ou quando sobrar tempo.

Cuca corrobora que a explicitação da transformação das significações sobre o objeto de estudo, a prática pedagógica mediada pelo brincar quando afirma que nunca mais usará jogos e brincadeiras sem ter claramente conscientizados os objetivos de sua ação. Ela se reporta a objetivos que visem inserir a criança no mundo.

Ao tratarmos sobre as novas significações, é fundamental esclarecer que a compreensão das professoras sobre as Oficinas de Brincar foi uma atividade marcante, momentos de compartilhamento. As zonas de sentidos produzidas por Abaporu foram de terapia e de angústia; para Chapéu Azul os estudos e reflexões provocaram preocupação e geraram momentos de conflitos, de “briga” interna, de tomada de consciência. Para Cuca foi sofrimento, prazer, incômodo e desenvolvimento profissional, como ela relata, teve suas certezas contestadas.

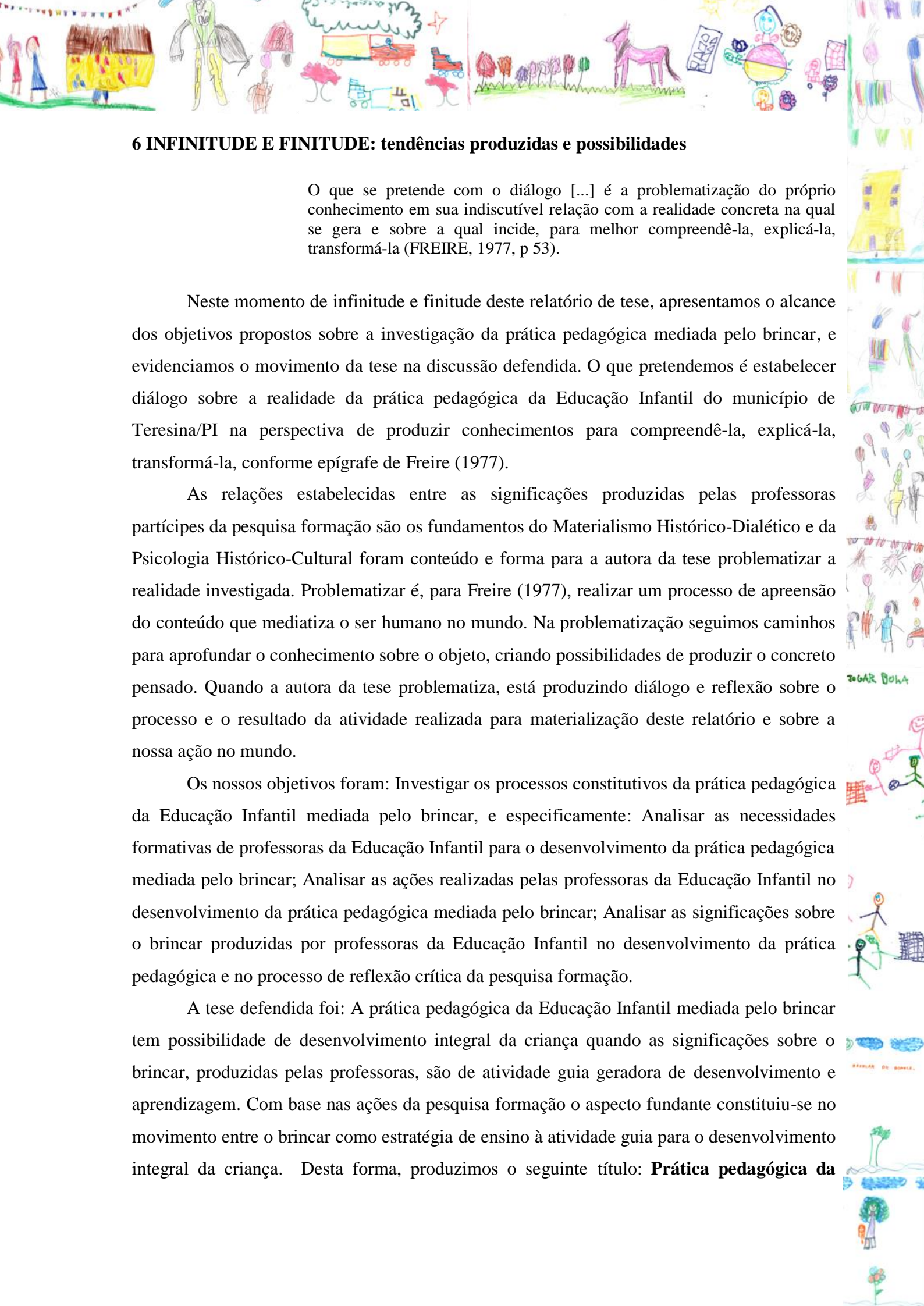
Os sentimentos produzidos, pelas professoras sobre a pesquisa formação, oscilavam entre alegria e tristeza, prazer e sofrimento. Era alegria por serem encontros que possibilitavam a escuta atenta, o compartilhar dos desafios da docência. Contudo, também tristeza e sofrimento ao compreenderem a prática como limitante, ao constatarem que não estavam criando condições do brincar acontecer na escola objetivando o desenvolvimento integral. E, alegria novamente, ao olhar para a prática pedagógica mediada pelo brincar e compreenderem que produziram conhecimento sobre essa prática.

O misto de sentimentos produzidos sobre a pesquisa formação, aliado as explicações sobre a compreensão da prática e a necessidade de fazer diferente são indicativos da luta interna, da luta de contrários (KOPNIN, 1978, LEFEBVRE, 1975), como condição para surgimento do novo. Os conhecimentos da prática pedagógica alfabetizadora estavam entrando em choque com os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, com os conhecimentos sobre o brincar como atividade guia do desenvolvimento integral da criança. Os conflitos se intensificam quando as professoras, pautadas nos conhecimentos produzidos na pesquisa formação, pensavam em como organizar a prática e não sabiam como fazer isso, então se cria a necessidade de conhecer mais sobre o brincar e sobre o desenvolvimento da criança.

Com as aprendizagens produzidas, as professoras olharam para prática como algo que pode ser mudado, como fundada em conhecimentos sobre o brincar e o sobre o desenvolvimento infantil. As professoras constataram que não é simples relação de apropriação da teoria com a realização da prática pedagógica, mas o processo de idas e

vindas, permeado de reflexão crítica sobre a docência e sobre a criança e suas necessidades, uma luta entre as novas aprendizagens, as práticas já consolidadas que geraram o desenvolvimento profissional.

Baseada nessas relações sobre as significações produzidas pelas professoras partícipes da pesquisa formação apresentamos na próxima seção as considerações finais e as possibilidades de continuidade de estudo sobre a prática pedagógica da Educação Infantil.



6 INFINITUDE E FINITUDE: tendências produzidas e possibilidades

O que se pretende com o diálogo [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (FREIRE, 1977, p 53).

Neste momento de infinitude e finitude deste relatório de tese, apresentamos o alcance dos objetivos propostos sobre a investigação da prática pedagógica mediada pelo brincar, e evidenciamos o movimento da tese na discussão defendida. O que pretendemos é estabelecer diálogo sobre a realidade da prática pedagógica da Educação Infantil do município de Teresina/PI na perspectiva de produzir conhecimentos para compreendê-la, explicá-la, transformá-la, conforme epígrafe de Freire (1977).

As relações estabelecidas entre as significações produzidas pelas professoras participantes da pesquisa formação são os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural foram conteúdo e forma para a autora da tese problematizar a realidade investigada. Problematizar é, para Freire (1977), realizar um processo de apreensão do conteúdo que mediatiza o ser humano no mundo. Na problematização seguimos caminhos para aprofundar o conhecimento sobre o objeto, criando possibilidades de produzir o concreto pensado. Quando a autora da tese problematiza, está produzindo diálogo e reflexão sobre o processo e o resultado da atividade realizada para materialização deste relatório e sobre a nossa ação no mundo.

Os nossos objetivos foram: Investigar os processos constitutivos da prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar, e especificamente: Analisar as necessidades formativas de professoras da Educação Infantil para o desenvolvimento da prática pedagógica mediada pelo brincar; Analisar as ações realizadas pelas professoras da Educação Infantil no desenvolvimento da prática pedagógica mediada pelo brincar; Analisar as significações sobre o brincar produzidas por professoras da Educação Infantil no desenvolvimento da prática pedagógica e no processo de reflexão crítica da pesquisa formação.

A tese defendida foi: A prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar tem possibilidade de desenvolvimento integral da criança quando as significações sobre o brincar, produzidas pelas professoras, são de atividade guia geradora de desenvolvimento e aprendizagem. Com base nas ações da pesquisa formação o aspecto fundante constituiu-se no movimento entre o brincar como estratégia de ensino à atividade guia para o desenvolvimento integral da criança. Desta forma, produzimos o seguinte título: **Prática pedagógica da**

Educação Infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança.

A pesquisa desenvolvida foi do tipo pesquisa formação e fez uso de Entrevista Reflexiva Coletiva, de Memorial Reflexivo do Processo Formativo, de Cartas Pedagógicas e das Oficinas de Brincar. Os princípios da pesquisa formação que orientaram o desenvolvimento da mesma, foram: **reflexão crítica sobre a prática** com seus fundamentos teóricos, considerando a prática como critério de verdade que transforma a realidade e condição do desenvolvimento da consciência; **análise de necessidades formativas** como mediação para reflexão crítica e condição para o desenvolvimento profissional, compreendido como a produção do novo, no desenvolvimento humano; **criação de situações de contradição para produção de afetos alegres** sobre a formação e sobre o desenvolvimento da prática; **produção do novo sobre o desenvolvimento da prática**, sendo realizado de forma compartilhada e como totalidade que se expressa às múltiplas determinações do ser.

Estes princípios orientadores dos pensamentos e das ações realizadas estão materializados nas relações produzidas por meio das significações constituídas pelas professoras partícipes da pesquisa formação, bem como no alcance dos resultados. Isso porque, nas discussões ficou evidente o processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, porque foi gerada a produção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, sobre a prática realizada, sobre o brincar como atividade da criança e fonte de desenvolvimento.

As contradições do processo de desenvolvimento da prática e de produção das novas significações foram evidenciadas pelos sentimentos produzidos na formação, tanto relacionados às compreensões do brincar, quanto à realização da prática. Os conflitos vividos pelas professoras no processo de reflexão crítica sinalizaram uma luta de contrários quando se encontra em situação social de desenvolvimento, o que implicou no desenvolvimento profissional. Além dos afetos alegres produzidos pelas professoras sobre a pesquisa formação.

As Oficinas de Brincar alcançaram o seu principal propósito ao criar situações de contradição e fazer as professoras relacionarem as atividades realizadas com a prática pedagógica, produzindo conhecimento sobre essa prática. Os jogos e brincadeiras, os questionamentos, as análises das narrativas, a discussão dos textos foram mediação na produção de novas significações sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar, com vistas ao desenvolvimento integral da criança. E, apresentamos neste relatório as significações produzidas para que seja fonte de informação e críticas para os profissionais da educação.

Para validar os princípios elencados e o alcance dos objetivos da pesquisa formação, pontuamos sobre as necessidades formativas. Analisar as necessidades formativas de professoras da Educação Infantil para o desenvolvimento da prática pedagógica mediada pelo brincar, foi um dos objetivos específicos e orientaram todas as ações do processo de pesquisa formação, porque a ERC realizada teve o propósito de analisar as necessidades formativas das professoras e orientar a elaboração dos planos das Oficinas de Brincar.

No momento da pesquisa formação quando analisamos as necessidades formativas da ERC, estas evidenciaram necessidade como lacuna, falta, problema. As necessidades neste contexto foram descritas como referentes aos objetivos da Educação Infantil, as fragilidades da formação e as condições de trabalho.

As necessidades formativas foram problematizadas nas OB e se transformaram. Nelas as professoras produziram necessidades referentes ao desenvolvimento da prática pedagógica mediada pelo brincar, passando a caracterizá-la como repetitiva e engessada, a necessidade formativa é diagnóstica, faltava conhecimento sobre o brincar como atividade da criança. E era necessário ter esse conhecimento do brincar e do desenvolvimento infantil para desenvolver a prática. É quando compreendem os aspectos constitutivos da prática como sendo o desenvolvimento infantil e o brincar como atividade da criança. Nesse momento, as professoras afirmam terem necessidades de aprofundar conhecimento sobre isso, a necessidade formativa passa ser possibilidade de desenvolvimento da prática pedagógica mediada pelo brincar.

Ao tratar da prática pedagógica mediada pelo brincar como atividade que planeja e realiza ações de ensino aprendizagem para mediar o processo de apropriação da cultura humana, visando o desenvolvimento integral da criança, faz-se necessário analisar as ações realizadas pelas professoras da Educação Infantil no desenvolvimento da prática pedagógica mediada pelo brincar, o segundo objetivo da pesquisa. Com este propósito, definimos questionamentos na ERC e nas OB para conhecer as ações realizadas pelas professoras no desenvolvimento da prática, para posteriormente analisá-las. As professoras relataram ações na ERC direcionadas ao processo de alfabetização, assim realizavam jogos e brincadeiras, atividades com artes, escrita e leitura do nome próprio, leitura de letras, palavras, escrita de letras e palavras.

As ações realizadas ratificam o objetivo da Educação Infantil de alfabetizar, nas escolas públicas municipais de Teresina/PI. As crianças realizam atividade de estudo para prepará-las para o ingresso no Ensino Fundamental. São essas ações que são analisadas pelas professoras quando passamos a questioná-las sobre o brincar como atividade da criança, sobre

o que significa desenvolvimento infantil. E essas ações também validam a forma e o conteúdo do brincar, este é atividade que envolve e dá prazer às crianças e um instrumento eficiente e eficaz para o ensino da leitura e da escrita. A forma do brincar era participar de brincadeiras, nas quais as tarefas solicitadas eram de leitura e de escrita.

Analisar as significações sobre o brincar produzidas por professoras da Educação Infantil no desenvolvimento da prática pedagógica e no processo de reflexão crítica da pesquisa formação constituiu outro objetivo, que também consideramos ter sido alcançado. Porque as significações iniciais do brincar foram transformadas, de estratégia de ensino aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita para atividade da criança no mundo. A atividade de brincar quando não se relaciona a alfabetização, para as professoras significava atividade que cansava, estressava e desorganizava a rotina da sala de aula, pois lhes faltavam conhecimentos aprofundados sobre o processo de desenvolvimento infantil. E quando passaram a compreender o brincar como atividade da criança, o fundamento da atividade de brincar para mediar a prática é para criar condições de desenvolvimento integral da criança.

No processo de pesquisa formação, por meio da reflexão crítica sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar, as novas significações sobre o brincar são de atividade guia para mediar o processo de desenvolvimento infantil, atividade que governa, porque nela a criança realiza desejos irrealizáveis, e a criança se humaniza.

Os processos constitutivos da prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar passam de estratégia de ensino à atividade da criança visando o desenvolvimento integral, o que implica no processo de humanização com sua inserção no mundo. É por meio do brincar planejado e realizado na escola que as crianças ampliam as possibilidades de desenvolvimento da fala, da atenção, da memória, da imitação, do pensamento, pela apropriação e objetivação dos elementos da cultura, por ser o brincar sua forma de ação no mundo. Dessa forma, é constitutivo da prática o conhecimento das relações da criança com o meio pela mediação do brincar, baseada no nível de desenvolvimento em que se encontra, e nas relações entre aprendizagem e desenvolvimento.

Ao analisar as narrativas de Abaporu, Chapéu Azul e Cuca ficam evidenciados a produção de conhecimento sobre a prática pedagógica da Educação Infantil como atividade que planeja e realiza ações de ensino aprendizagem para mediar o processo de apropriação da cultura humana, visando o desenvolvimento integral da criança. Embora, não possamos afirmar que as professoras estão desenvolvendo esta prática, as zonas de sentidos produzidas por elas sinalizam a compreensão da mesma, e trazem indicativos da necessidade de mudança.

Conhecer as possibilidades da prática pedagógica das professoras da Educação Infantil para transformar-se numa prática mediada pela atividade de brincar como guia do desenvolvimento integral da criança foi sinalizada pelas professoras ao significarem o desenvolvimento infantil como processo socialmente produzido, ao evidenciarem que não compreendem mais o brincar como atividade que cansa e estressa, mas que cria condições de desenvolvimento integral da criança. Essa possibilidade foi criada por meio da pesquisa formação, ancorada nos princípios mencionados anteriormente.

Neste momento, consideramos que a tese possibilitou analisar o objeto de estudo, a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar, por meio dos seus processos constitutivos, pois as significações produzidas foram do brincar como atividade guia do desenvolvimento infantil. Ao conhecer o que significa desenvolvimento infantil para a Psicologia Histórico-Cultural, as professoras evidenciam que podem fazer diferente, que sabem como o brincar pode gerar situações sociais de desenvolvimento, o que evidenciamos por meio das novas significações produzidas.

As possibilidades foram criadas na formação contínua, e geraram reflexão crítica sobre a prática pedagógica, engendrada pela unidade teoria e prática que criou luta de contrários para o desenvolvimento da prática pedagógica mediada pelo brincar, evidenciados nas novas significações produzidas. O desenvolvimento profissional das professoras neste aspecto foi materializado na produção das novas significações sobre a atividade de brincar, desenvolvimento infantil e sobre o objetivo da Educação Infantil em visar o desenvolvimento integral da criança.

Retomamos os conceitos de atividade de brincar, de criança e de desenvolvimento infantil para relacionar às significações produzidas pelas professoras partícipes da pesquisa formação. Por atividade de brincar compreendemos ser a atividade da criança no mundo para apropriação e objetivação da cultura humana, visando à humanização. As significações das professoras revelaram essa compreensão ao se reportarem que o brincar deve acontecer na escola, que não é perda de tempo, que as crianças quando brincam se desenvolvem em outras dimensões, no emotivo, no cognitivo, entre outros.

As professoras ao significarem o brincar como atividade principal, como atividade que governa, estava compreendendo a criança como ser social e histórico, com necessidades específicas. Dessa forma, o desenvolvimento infantil é processo de luta entre as aprendizagens já consolidadas e as novas necessidades criadas na relação indivíduo meio, gerando saltos na forma de pensar, sentir e agir no mundo. Isso, também, é expresso quando se reportam ao desenvolvimento da criança como algo aprendido nas relações dela com o

meio, da atividade dela no mundo, que devemos propor atividades que a criança possa realizar parcialmente sozinha. As professoras relatam que as crianças precisam experimentar, vivenciar várias situações na escola para se desenvolverem de forma integral.

Apesar das significações produzidas que sinalizam desenvolvimento profissional, consideramos também, que existem problemas quanto à realização da prática pedagógica da Educação Infantil, que não foram objeto deste estudo, no qual as professoras estão inseridas num contexto institucional de valorização da Educação Infantil por mérito, pela aferição do desempenho das crianças nas habilidades de leitura e de escrita. As professoras necessitam de formação contínua que criem as possibilidades de transformação da prática. O que apresentamos se constitui no absoluto e relativo desta prática, absoluto e relativo ao tratar dos resultados da pesquisa desenvolvida e pela necessidade de constante estudo e produção do novo sobre a formação da criança realizada nas escolas de Educação Infantil.

Chegar ao momento de finalizar a produção do relatório de tese nos faz rememorar todo percurso trilhado, para criar as condições de produzir conhecimento sobre a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar. Neste rememorar são evidenciadas mediações e vivências de ser professora e estudante. Por serem muitas as mediações, iniciamos pela pesquisa de mestrado sobre a atividade de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, que nos possibilitou conhecer a Psicologia Histórico-Cultural e na produção do relatório da dissertação, os resultados nos fizeram sinalizar a possibilidade de estudar a atividade de brincar da criança na escola de Educação Infantil. Isso porque, os resultados desta pesquisa evidenciaram significações do brincar como atividade que devia acontecer na escola para mediar à aprendizagem da criança, pois a professora/partícipe da pesquisa produziu essa significação ao refletir sobre o desenvolvimento infantil e sobre a prática que realizava.

Desta maneira, elaboramos nosso projeto de doutorado e ingressamos novamente na pós-graduação do PPGEd/UFPI. O passo seguinte foi cursar as disciplinas e continuar os estudos no NEPSH. Mas, a coisa em si, muda de lugar, de tempo, agora era necessário aprofundar conhecimento sobre as categorias do Materialismo Histórico-Dialético e sobre a categoria vivência da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2018). Neste momento nos deparamos com Lefebvre (1975), Kopin (1977), Marx (2010) e tantos outros teóricos que nos provocaram, nos tiraram o sono, nos fizeram amar e odiar ao mesmo tempo essas teorias. E não podemos nos esquecer de Spinoza (2016) com a teoria dos afetos explicada por meio de com seus corolários e axiomas. Tivemos que estudar muito, porque a pergunta era reiterada em todas as aulas, em todas as discussões: qual a relação destas categorias com seu objeto?

Quem sabia? A nós, o que acontecia era a produção de dúvidas, era sentimento de angústia, de limitação, de incapacidade, não sabíamos como relacionar.

Então, recorremos a Marx (2010), ao nos ensinar que a prática é critério de verdade. Neste momento encontramos a saída, e com idas e vindas, travamos uma luta que para avançarmos, retrocedemos várias vezes. Foi durante as disciplinas de Seminário de Pesquisa, ministradas pela nossa orientadora, que ocorreu o salto, começamos a produzir conhecimento sobre as categorias do método relacionando com o objeto de estudo. Nestas disciplinas de Seminário estudamos sobre conteúdo e forma, sobre a relação universal, particular, singular; sobre necessidade e casualidade; aparência e essência; causa e efeito; realidade e possibilidade, além das leis da dialética: a passagem das mudanças quantitativas em qualitativas, a negação da negação e unidade e luta dos contrários.

Com as primeiras aproximações sobre as categorias do método, mediando o olhar da pesquisadora sobre a realidade, foram produzidas novas necessidades e novos conflitos foram enfrentados. Um desses conflitos pode ser expresso com o seguinte questionamento: São tantas as categorias, quais usar? Outro engano, porque não existe esta escolha *a priori*, e não temos como separá-las, porque é o que constitui a realidade social. Então aprendemos que no desenvolvimento da pesquisa compreenderíamos quais categorias ajudariam a explicar melhor o objeto de estudo, porém, sempre em estreita relação com as demais.

Agora era necessário avançar, desenvolver a pesquisa, e mais uma vez produzimos novas necessidades, sobre a modalidade de pesquisa, sobre os instrumentos de produção dos dados. E, nos apoiamos na prática, mais uma vez, para fazer as escolhas. Como professora de Ensino Superior e formadora de professores, escolhemos realizar formação, neste caso pesquisa e formação. Mas, que pesquisa formação desenvolver? A colaborativa? A pesquisa-ação? Recorremos as nossas experiências e vivências e optamos por desenvolver uma formação, nos moldes da realizada pela pesquisadora, quando foi formadora de professores da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Caixas/MA entre os anos de 2005 e 2012.

A tomada de consciência sobre a modalidade de pesquisa formação foi mediada pela base teórica, tendo em vista que o nosso objetivo era desenvolver profissionalmente as professoras de Educação Infantil, como havia realizado em Caxias/MA. Desta forma, pensamos e escolhemos trabalhar com: a criação de situações de contradição para produzir afetos alegres sobre a formação; trabalhar de forma compartilhada com as professoras; analisar necessidades formativas na perspectiva de produzir novas necessidades; usar diferentes formas de registros sobre o processo formativo para gerar situação de reflexão crítica sobre as teorias estudadas e sobre a prática.

No entanto, explicamos que pesquisadora e professoras estão implicadas no processo, o que aconteceu conosco foi o mesmo que aconteceu com as professoras partícipes da pesquisa, pois também foram produzidas situações de contradição para a pesquisadora, geradas por conta do planejamento das ações formativas, pelas escolhas dos textos para estudo, pelas escolhas das estratégias para mediar o desenvolvimento das ações. O resultado alcançado foi à ampliação dos nossos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e sobre a prática pedagógica. E, também fomos afetadas positivamente pelas ações formativas, produzindo necessidade na pesquisadora e nas professoras/partícipes a continuar realizando as Oficinas de Brincar.

Neste momento, a compreensão que fica é que não somos mais a mesma professora, agora somos pesquisadora, com olhar direcionado para as contradições da realidade, na intenção de problematizá-las, de confrontá-las, de buscar o que está em nós e nos outros, de ampliar nossos conhecimentos sobre a realidade como totalidade, como multideterminada. O método atravessou nossa vida, nos afetou, constituiu vivência, pois as relações que estabelecemos com o objeto de estudo, com a pós-graduação, com a docência se alteraram. Olhar a realidade utilizando as lentes das categorias do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural nos possibilitaram dizer que nossa identidade é metamorfose, viramos borboleta e alçamos voos nunca antes pensados. O desenvolvimento profissional é metamorfose.

Compartilhamos que continuamos com as Oficinas de Brincar, realizadas duas vezes ao mês, e que, após o encerramento do processo formativo para produção dos dados desta pesquisa, já realizamos três encontros, e a proposta é transformar a pesquisa formação desenvolvida, em projeto de extensão. Outra possibilidade é inserir mais professores das escolas de Educação Infantil, além de estudantes do curso de Pedagogia da UFPI.

Nessa incompletude e completude, finalizamos este relatório com alguns questionamentos: *O que fazemos diante das falas, ações e expressões da criança que evidenciam a necessidade de brincar?* Porque elas nos dizem a todo o momento, que a atividade de brincar é necessária e tem importância na sua vida, que é coisa séria. Mas, sob o olhar do adulto é desvalorizado, priorizando outra atividade que ainda não constitui atividade principal, fonte de desenvolvimento. *O que pensam as crianças sobre a escola de Educação Infantil? Como as crianças organizariam a escola para que o brincar acontecesse diariamente? Como as professoras que receberam as Cartas Pedagógicas, foram afetadas pelo conteúdo abordado.* São questionamentos que nos impulsionam a pensar nos próximos passos de professora e de pesquisadora professora.

REFERÊNCIAS

- AFANASIEV, Victor Grigorievich. **Fundamentos de filosofia**. Moscovo: Progresso, 1982.
- 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.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 299-322, 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campo. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**. v. 45 n. 155, p. 56-75 jan./mar., 2015.
- ALVORADA PRADA, Eduardo. **Metodologias de pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 1999-2008**. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, ANPED SUL, 2012.
- ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil: para que, para quem, e por quê?** 4 ed. Campinas – SP: Editora Alínea, 2014.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educação nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, nº 113, p. 167-184, jul., 2001.
- ARCE, Alessandra, O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- ARENHART, Deise. Culturas infantis em contextos desiguais: marcas de geração e classe social. **36ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa sobre Educação, ANPED**, 2013.
- BAHIA, Celi Costa; MOCIUTTI, Solange. A construção da relação creche-família no berçário: contribuição da pesquisa-formação. **RIAAE – Revista Ibero-Americana em Educação**, v. 12, n.1, p. 371-386, 2017. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.8646>.
- 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.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014.

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

BOZHOVICH, Lidia. I. The Social Situation of Children development. **Journal of Russian and East European Psychology**. vol. 47, no. 4, p.59-86, July/August, 2009.

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; RIVERO, Andrea Simões; WAGNER, Zaira T. Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da Educação Infantil. **36ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa sobre Educação, ANPEd**, 2013.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**: Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.9394/96, comentada e interpretada artigo por artigo. 4 ed. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Estatuto da criança e do adolescente**. 7 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 02 de julho de 2015. Disponível em: <pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acessado em 15 abr. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: FNDE, UNDIME, CONSED, 2018.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BURLATSKI, **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. URSS: Edições Progresso, 1987.

CAMPOS, Maria Malta. Ensino Fundamental e os desafios da Lei 11.274/2006. *In: Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Programa Salto para o Futuro. Secretaria de Educação a distância. Ministério da Educação. 2009.

CARNEIRO, Edimilson. A totalidade como categoria central na dialética marxista. **Outubro Revista**, ed. N.15. ano 01, p.177-193, jan./jun.,2007

CARNEIRO, Maria Angela Barbato. O brincar e suas contribuições para a infância: metodologia privilegiada para educação infantil. *In: ANGOTTI, Maristela. A educação infantil em diálogos*. Campinas – SP: Alínea, 2012.

CARVALHO, Lilia Cristina Lopes de. **O pedagogo da educação infantil**: sentidos e significados da atuação pedagógica. 112f. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Teresina – Piauí, 2012.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme. Formação crítica de educadores e desenvolvimento do professor como ser para si. *In*: IBIAPINA, Maria Lopes de Melo; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; CARVALHO, Maria Vilani Cosme (Orgs). **Pesquisa em educação**: múltiplos referenciais e suas práticas. v. 01. Teresina, PI: EDUFPI, 2012.

CASTRO, Deyvis dos Santos Costa de. **Formação continuada de professores da Educação Infantil**: entrelaces com a prática pedagógica. 138f. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Teresina – Piauí, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 2004.

COÊLHO, 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.

CÔRTEZ, Diolira Maria. **“Brincar-Vem”**: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. 2012, 180f. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação, 2012.

COSTA, Eliana Aparecida Pires da. O primeiro leitor e a formação das profissionais da educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para as crianças pequenas. 2 ed. Araraquara – SP: Junqueira&Marin, 2009.

DE LA ROCA, Maria Eugenia Carvalho. A formação de professores de Educação Infantil: interfaces luso-brasileira. **35ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa sobre Educação, ANPEd**, 2011.

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

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

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

DUARTE, Newton. A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas – SP: Autores Associados, 2015.

ELKONIN, Daniil Borosovich. **A psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2009.

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.

FERNANDES, Ana Gabriela Nunes. **A prática pedagógica na educação infantil mediada pelos conceitos da disciplina Psicologia da Educação**: realidade e possibilidade na dialética apropriação e objetivação. 2017, 201f. Tese. (Doutorado). Universidade Federal do Piauí, Teresina – Piauí, 2017.

FERREIRA, Maria Salonilde. **Buscando caminhos**: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos. Brasília: Liberlivro, 2009.

FERREIRA, Maria Salonilde; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. **Oficina pedagógica**: uma estratégia de ensino-aprendizagem. Natal: EDUFRN, 2001.

FERREIRA, Marluci Guthiá. **A cultura lúdica das crianças contemporâneas na ‘sociedade multitela’**: o que revelam as ‘vozes’ de meninos e meninas de uma instituição de educação infantil. 2014, 401f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; STORNI, Maria Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Revista Práxis Educativa**. V. 6, n. 1, jan./jun., 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>

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

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIFFONI JR., Alexandre Avelino. **Ensino-aprendizagem na educação infantil para crianças em situação social de pobreza [manuscrito]**: uma Intervenção pedagógico-didática (dialético-interativa) com a abordagem histórico-cultural / Alexandre Avelino Giffoni Junior. Goiânia, 2014. 256 f. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Doutorado em Educação, 2014.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOBBO, Gislaïne Rossler Rodrigues. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais**. 2018, 291f. Tese. (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, UNESP, 2018.

GONÇALVES, Edilma Mendes Rodrigues. **Prática pedagógica na Educação Infantil e a construção de saberes docentes**. 2016, 128f. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Teresina – Piauí, 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexão crítica sobre a atividade docente de professores universitários em contexto colaborativo. *In*: ENDIPE. 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais Belo Horizonte**: UFMG, 2010, p. 1-12. 1 CD ROM.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins et all. **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016.

JEREBTSON, Serguei. Gomel – a cidade de L.S. Vigotski: pesquisas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria Histórico-cultural de L. S. Vigotski. *In*: **VERESK: CADERNOS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS, Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília: UNICEUB, 2014, v. 1, cap. 07, p. 07-28.

KEMMIS, Stephen. Approaches to Staff Development. *In*: WINDEEN, M. F; ANDREWS, I. **Staff development for school improvement**. USA: Philadelphia: Imagino Publishing, 1986.

KOPNIN, Pavel Vassílyevich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

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

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

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na Educação Infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural**. 2013, 204f. Tese. (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A, 1975.

LEITE, Sandra Regina Mantovani. **Educação e ética: desafios na atuação do professor da infância**. 2017, 184f. Tese. (Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara, 2017.

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

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. São Paulo: Pontes, 2010.

LIMA, Maria Carmem Bezerra. **Quem são os professores da primeira infância?: Um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí no contexto pós LDB 9.939/96**. Tese (Doutorado em Educação). 357 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2016.

LOPES, Conceição Aparecida Oliveira. **O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil: o que pensam as crianças e suas professoras**. 2012, 116f. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vigotski: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. *In*: SCHETTINI, R. H. et al. **Vigotski**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2008. p. 53-78

MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira. A abordagem histórico-crítica na (re) construção e (re) significação conceitual do lúdico, brincar, brincadeira, brinquedo e jogo. **RIPF- Revista Internacional de Formação de Professores**, v.1, n. 4, 2016.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. A reflexão crítica na formação e na atividade do professor. *In*: IBIAPINA, Maria Lopes de Melo; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; CARVALHO, Maria Vilani Cosme (Orgs). **Pesquisa em educação**: múltiplos referenciais e suas práticas. v. 01. Teresina, PI: EDUFPI, 2012.

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, Maria de Nazareth Fernandes. **O antes e o depois da atividade de ensino aprendizagem na educação infantil**: articulações entre cuidar e educar. 2015, 157f. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Teresina – Piauí, 2015.

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

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: 1º capítulo: seguida das teses sobre Feuerbach. Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tomo 01, vol 01. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASSARO, Munique. **Formação Continuada do Professor de Educação Infantil no Contexto de Sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa**. 2016, 131f. Tese. (Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

MAZZUCHELLI, Denise Silva Rocha; OLIVEIRA, João Batista Araújo; SÁ, Aline Barbosa de. **Guia Instituto Alfa e Beto de Educação Infantil**: aprender brincando/brincar aprendendo. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2014.

MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura na educação da infância: contribuições do enfoque histórico-cultural da psicologia à educação. *In*: ANGOTI, Maristela (org.). **A educação infantil em diálogos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, n. 50, 2015. ISSN 2178-079X.

MELO, Keylla Rejane Almeida. **Os usos da leitura e da escrita na educação infantil**. 2014, 165 f. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI, 2014.

MÉSZAROS, Istivan. **O conceito de dialética em Lukacs**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistemática**: uma antropopedagogia renovada. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOURA, Ana Luiza Floriano de. **O processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil**: narratividade de crianças. 2016. 152 f. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Teresina – Piauí, 2016.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil: brincar, ler e escrever. **34ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa sobre Educação, ANPEd**, 2009.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3ª ed. Temas de educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez., 2017

OLIVEIRA, Midiã Olinto de. **A inserção profissional e a atuação docente na educação infantil**. 2018, 298f. Tese. (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2018.

OLIVEIRA, Yolanda Dantas de. A docência na Educação Infantil e o espaço para o brincar. **Revista Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 219-233, jan./jun., 2012.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do Desenvolvimento infantil. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PAULO NETTO, José. Entrevista: José Paulo Netto. **Revista Trabalho, Educação, Saúde**. Rio de Janeiro, v. 9 n. 2, p. 333-340, jul. /out., 2011.

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

POLITZER, Georges. **Princípios fundamentais de filosofia**. Trad. João Cunha Andrade. São Paulo: Hemus - Livraria Editora Ltda., 1970.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e serviço social**: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRADO, Guilherme do Val Tolego; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Formação** – quando as memórias narram a história da formação, 2005. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.../proesf_memorias13.pdf. Acesso: 17/01/2019.

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

RIBEIRO, Lúcia de Mendonça. **Saberes e metodologia da educação infantil**: o curso de Pedagogia. 2015, 250f. Tese. (Doutorado). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

RIVERO, Andrea Simões. Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da educação infantil. **36ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa sobre Educação, ANPEd**, 2013.

RIVERO, Andrea Simões. **O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil**. 2015, 266f. Tese. (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2015.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora Ltda., 1993.

RODRIGUES, Sandra Refina de Moraes Cunha; SALES, Luís Carlos. **Revista de Financiamento da Educação**. Porto Alegre, v 8, n.12, 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>

ROSAR, Maria de Fátima Félix. Trabalho e educação: categorias fundantes do processo de desenvolvimento humano e da pedagogia-histórico crítica. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v.18, n.3 [77], p.602-615, jul./set. 2018

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

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

SALGADO, Raquel Gonçalves. “Pares ou ímpares”? Consumo e relações de amizade entre crianças na formação de grupos para brincar. **33ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa sobre Educação, ANPEd**, 2007.

SANTANA, Martten Costa de. **Práticas pedagógicas na educação infantil: evocações a partir de registros escritos de professores.** 2013, 224f. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Teresina – Piauí, 2013.

SANT'ANNA, Maria Madalena Moraes. **Formação continuada em serviço para professores da educação infantil sobre o brincar.** 2016, 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas – SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 41 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11 ed. rev. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Célia Regina da. **Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuição à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.** 2017, 261f. Tese. (Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara, 2017.

SILVA, Janaína Cassiano. **A apropriação da Psicologia Cultural na Educação Infantil Brasileira: análise de Teses e Documentos oficiais no período de 2000 a 2009.** 2013, 271f. Tese. (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2013.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **A situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos: Um estudo com enfoque nas experiências vivenciadas na escola de educação infantil.** 2016, 177f. Tese. (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, 2016.

SOARES, Reijane Maria de Freitas. **As escolas de tempo integral na rede estadual de Teresina-PI: vivências de professores na prática educativa.** 2014, 310 f. Tese. (Doutorado). Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI, 2014.

SOLIGO, Rosaura. **Cartas pedagógicas sobre a Docência.** São Paulo: GFK, 2015.

SOUSA, Tatiana Noronha de. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de sistemas privados de ensino: a análise de concepções de professoras**

da pré-escola. 2019, 219 f. Tese. (Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara - São Paulo, 2019.

SPINOZA, Benedictus de, 1632-1677. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rêgo. 4 ed. **A Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF, 2011.

TEIXEIRA, Cristiane Sousa de Moura. Reflexão crítica como atividade de pesquisa e formação docente. *In*: IBIAPINA, Maria Lopes de Melo; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; CARVALHO, Maria Vilani Cosme (Orgs). **Pesquisa em educação: múltiplos referenciais e suas práticas**. v. 01. Teresina, PI: EDUFPI, 2012.

TEIXEIRA, Cristiane Sousa de Moura. **Ser "o faz-tudo" na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico**. 2014, 261f. Tese. (Doutorado). Universidade Federal do Piauí, Teresina – Piauí, 2014.

TEIXEIRA, Sonia Regina dos Santos. A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta das crianças ribeirinhas da Amazônia. **36ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa sobre Educação, ANPEd**, 2013.

TELES. Fabrícia Pereira. **O brincar na educação infantil com base em atividades sociais: por um círculo não encapsulado**. 2018, 215f. Tese. (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Universidade, São Paulo – SP, 2018.

TERESINA, Prefeitura Municipal de Teresina. **Lei Complementar Nº 4.668 de 2014**. Institui o “Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil” no âmbito das unidades de ensino da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, 2014. Disponível em: <http://www.teresina.pi.leg.br/acervodigital/norma/lei-complementar-4668-2014>

TERESINA, Secretaria Municipal de Educação. **SAETHE – 2018**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1. Juiz de Fora – Anual. Conteúdo: Revista do Professor – Língua Portuguesa – 2º período da educação infantil, 2018. ISSN 2359-5426. Disponível em: <http://www.caed.ufjf.br>.

TERESINA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **ABC: alfabetização na rede municipal de Teresina**. UPJ Produções, Teresina, PI, 2019.

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

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. 2 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete Lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor e Mec, 1995, p. 228-261.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 471-515.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Luria, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Lólio Lourenço de Oliveira (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor y A. Machado Libros, 2006, p. 375-379.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. 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.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. 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, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas sobre L. S. Vigotski**: Sobre os fundamentos da pedologia. Zoia Preste; Elizabeth Tunes (Org.). Claudia da Costa Guimarães Santana (Trad.). Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

ZEICHNER, Zenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZURAWSKI, M. P. **Escrever sobre a própria prática**: desafios na formação do professor da primeira infância, 2009. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, USP.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA REFLEXIVA COLETIVA

ENTREVISTA REFLEXIVA COLETIVA

Início da conversa na perspectiva de uma aproximação com as professoras e produção de um sentimento de acolhimento quanto aos significados da profissão docente realizada na Educação Infantil. Solicitamos: Fale um pouco de si, do ingresso na profissão, do tempo de atuação, de como é trabalhar nesta escola.

Questão desencadeadora:

Na Educação Infantil existem exigências legais quanto a sua função, quanto os conhecimentos produzidos na formação (inicial e contínua) estabelecidos como necessários para ser professora de crianças de zero a cinco anos e 11 meses, quanto às determinações da secretaria de educação. Diante de tais condições, como vocês fazem para realizar atividades que contemplem estas necessidades e a das crianças de suas turmas?

Nossas intenções:

Com este questionamento objetivamos criar condições das professoras relatarem sobre seus processos formativos, sobre a prática pedagógica das professoras da Educação Infantil; evidenciando as causas que determinam esta prática na Educação Infantil; A opção de utilizar o ‘como’, no questionamento inicial é para provocar uma narrativa em que as professoras tenham possibilidades de relatar sobre sua prática. E, assim, emergirem as compreensões das professoras sobre criança, escola, desenvolvimento infantil. Esclarecendo que a entrevista tem o objetivo de identificar as necessidades formativas das professoras em relação ao brincar. Se este não aparecer, ao aparecer como passatempo, ou como instrumento pedagógico dos conteúdos específicos do currículo, teremos as informações necessárias para análise e organização do processo formativo.

APÊNDICE B – CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO

CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO

Data	Objetivo	Atividade
<p style="text-align: center;">01/11/2018</p> <p style="text-align: center;">1ª OFICINA DO BRINCAR</p>	<p>Analisar o significado de Educação Infantil para a Psicologia Histórico-Cultural e suas relações com os significados produzidos pelas professoras da Educação Infantil, colaboradoras da pesquisa formação, tendo como fundamento a prática pedagógica, a criança e sua atividade de brincar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Releitura do texto: Reflexões sobre educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural (LIMA, SILVA, RIBEIRO, 2010); ✓ Produção da carta pedagógica para uma professora da escola em que trabalha, tendo como título: A educação infantil que temos e a que queremos; ✓ Registro escrito sobre aprendizagens, dúvidas e lacunas de nossa 1ª oficina do brincar, estabelecendo relações com sua prática pedagógica; ✓ Sugestão de leitura: Sugestão de leitura: Para ampliar os conhecimentos sobre a Psicologia Histórico-Cultural e a Educação Infantil, recomendamos a leitura do texto: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para Educação da Pequena Infância (MELLO, 2015). A orientação de leitura será pelos questionamentos feitos neste encontro.
<p style="text-align: center;">13/12/2018</p> <p style="text-align: center;">2ª OFICINA DO BRINCAR</p>	<p>Analisar os significados de Educação Infantil para a Psicologia Histórico-Cultural e suas relações com os significados produzidos pelas professoras da Educação Infantil, colaboradoras da pesquisa formação, tendo como fundamento a prática pedagógica, a criança e sua atividade de brincar.</p>	<p>Propostas de atividades para esse encontro - Atividades permanentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Retomadas das discussões do encontro anterior; ✓ Realização de uma brincadeira; ✓ Discussão sobre os três conceitos que fundamentam a tese: educação, criança e desenvolvimento infantil, com base em Vigotski (1988, 1996, 1998, 2009). ✓ Cartas pedagógicas; ✓ Registro escrito reflexivo sobre a formação.
<p style="text-align: center;">22/02/2019</p> <p style="text-align: center;">3ª OFICINA DO BRINCAR</p>	<p>Analisar necessidades formativas das professoras e suas implicações na realização da prática pedagógica mediada pelo brincar.</p>	<p>Propostas de atividades para esse encontro - Atividades permanentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Retomadas das discussões do encontro anterior; ✓ Realização de uma brincadeira; ✓ Discussão sobre os três conceitos que

		<p>fundamentam a tese: educação, criança e desenvolvimento infantil, com base em Vigotski (1988, 1996, 1998, 2009).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartas pedagógicas; ✓ Registro escrito reflexivo sobre a formação.
<p>28/02/2019</p> <p>4ª OFICINA DO BRINCAR</p>	<p>Conhecer as ideias defendidas pela Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento da criança;</p> <p>Caracterizar os aspectos fundamentais da prática pedagógica mediada pelo brincar.</p>	<p>Propostas de atividades para esse encontro - Atividades permanentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Retomadas das discussões do encontro anterior; ✓ Realização de uma brincadeira; ✓ Discussão sobre os três conceitos que fundamentam a tese: educação, criança e desenvolvimento infantil, com base em Vigotski (1988, 1996, 1998, 2009). ✓ Cartas pedagógicas; ✓ Registro escrito reflexivo sobre a formação.
<p>08/03/2019</p> <p>5ª OFICINA DO BRINCAR</p>	<p>Analisar os argumentos de Vigotski sobre a brincadeira e o processo de desenvolvimento do psiquismo da criança;</p> <p>Relacionar aspectos sobre o desenvolvimento infantil, mencionados pelo autor, com a prática pedagógica.</p>	<p>Propostas de atividades para esse encontro -Atividades permanentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Retomadas das discussões do encontro anterior; ✓ Realização de uma brincadeira; ✓ Discussão sobre os três conceitos que fundamentam a tese: educação, criança e desenvolvimento infantil, com base em Vigotski (1988, 1996, 1998, 2009). ✓ Cartas pedagógicas; ✓ Registro escrito reflexivo sobre a formação.
<p>22/03/2019</p> <p>6ª OFICINA DO BRINCAR</p>	<p>Analisar ideias iniciais sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar, a partir das narrativas orais, relacionando com as apropriações e objetivações sobre a teoria de Vigotski produzidas no processo de reflexão crítica da pesquisa formação;</p> <p>Caracterizar a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil, explicitando ações realizadas na escola com as crianças, tendo o brincar como atividade.</p>	<p>Propostas de atividades para esse encontro -Atividades permanentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Retomadas das discussões do encontro anterior; ✓ Realização de uma brincadeira; ✓ Discussão sobre os três conceitos que fundamentam a tese: educação, criança e desenvolvimento infantil, com base em Vigotski (1988, 1996, 1998, 2009). ✓ Cartas pedagógicas; ✓ Registro escrito reflexivo sobre a formação.

APÊNDICE C – OFICINA DE BRINCAR N°01

OFICINA DO BRINCAR N°01

OBJETIVO: Analisar o significado de Educação Infantil para a Psicologia Histórico-Cultural e suas relações com os significados produzidos pelas professoras da Educação Infantil, colaboradoras da pesquisa formação, tendo como fundamento a prática pedagógica, a criança e sua atividade de brincar.

CONTEÚDO:

Educação Infantil: processo de humanização, socialização e singularização.

- ✓ A Educação Infantil que temos e a que queremos;
- ✓ Organização da escola de Educação Infantil.

Questões norteadoras: Qual a finalidade da Educação Infantil no desenvolvimento cultural da criança? Como a professora poderá realizar sua prática para criar as condições de desenvolvimento cultural da criança? Quais as necessidades das crianças da Educação Infantil?

ATIVIDADES:

01. Jogo VERITEK

Detalhamento: O jogo Veritek é formado de 12 peças quadradas, onde em um dos lados das peças tem uma numeração de 1 a 12 e do outro lado um triângulo feito a partir da divisão perpendicular da peça, que é quadrada, nas cores verde, vermelho e azul, sendo quatro triângulos de cada cor. O jogo pode ser utilizado em todas as áreas de conhecimento e nas diferentes etapas de ensino da Educação Básica, como no Ensino Superior. O organizador do jogo faz um desenho mudando as peças de lugar, as 12 peças. Esse desenho é a chave da resposta do conteúdo a ser escolhido para o jogo.

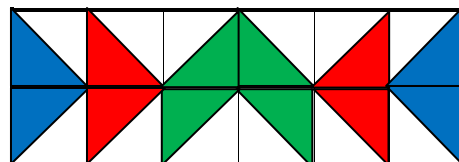
Como jogar: Pode ser jogado de forma individual ou em grupo. O Organizador do jogo escolhe o conteúdo e forma doze questões e doze respostas, formando assim duas cartelas de 1 a 12. As perguntas de 1 a 12 terão suas respostas numa ordem aleatória que poderá ser, por exemplo, da pergunta 01 da cartela 01, sua resposta estará na

cartela 02, no número 7 da cartela. Quem decide o lugar das respostas na cartela 02 é o formado do desenho que você fez usando o verso de cada peça do jogo que possui triângulos de diferentes cores (vermelho, azul e verde).

Exemplo do desenho que é chave de resposta.

Cada peça tem no verso a numeração de 1 a 12.

Dependendo da figura montada, a numeração muda de lugar.



Verso da peça

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>

Modelo das cartelas: a primeira com perguntas, a segunda com respostas.

1.	2.	3.	4.	5.	6.
7.	8.	9.	10.	11.	12.

1.	2.	3.	4.	5.	6.
7.	8.	9.	10.	11.	12.

Depois de receber o jogo VERITEK e as cartelas com perguntas e respostas. Os jogadores tentaram encontrar as repostas colocando as peças das perguntas de 1 a 12 no lugar onde considera que as respostas estão, conforme posição destas na cartela de respostas. Quando julgar ter encontrado todas as respostas, as peças são viradas do lado dos números para os lados dos triângulos. Se a figura formada foi a entregue na chave de resposta você ganha o jogo, se não, é porque precisa aprender um pouco mais sobre o conteúdo e jogar novamente.

Objetivo do jogo nesta oficina: Criar condições de reflexão sobre Educação Infantil e os conhecimentos produzidos pela Psicologia Histórico-Cultural, relacionando com a prática pedagógica e o uso de jogos em sala de aula.

Encaminhamentos: O jogo será entregue para as professoras seguida de uma breve explicação de como jogar. Faremos o acompanhamento das jogadas com intervenções que provoquem reflexão sobre os conhecimentos produzidos e não produzidos do conteúdo desta oficina. No final do jogo abriremos para uma discussão, orientada pelo objetivo de jogar o VERITEK no encontro formativo.

02. Leitura coletiva do texto: Reflexões sobre educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural (LIMA, SILVA, RIBEIRO, 2010);

Encaminhamento: Faremos a leitura coletiva do texto acompanhada de intervenções para retomada das questões norteadoras da oficina. As professoras podem se posicionar no decorrer de toda a leitura. No final as professoras farão uma síntese da leitura realizada e a professora pesquisadora a síntese final.

03. Escrita de cartas pedagógicas:

Detalhamento: Cartas pedagógicas são textos escritos que tem como conteúdo, situações, conhecimentos, atividades sobre o processo ensino aprendizagem. Para Soligo (2015, p. 06) as cartas pedagógicas são “cartas formativas sobre a docência, escritas em linguagem acessível e tom de diálogo, com a intenção de contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem”.

Nesta pesquisa formação o objetivo é ser um dispositivo para criar condições de produção de sentidos para escrita de registros sobre a educação infantil. Terá a função de comunicação às professoras, colegas de trabalho das professoras colaboradoras da pesquisa formação, sobre o processo formativo que estão participando. Estas cartas farão parte do registro escrito do memorial reflexivo do processo formativo que conterà outros tipos de registro. E sua finalidade é criar condições de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica mediada pela atividade de brincar, objeto de estudo da tese.

ENCAMINHAMENTO FINAL:

- ✓ Considerando as atividades e discussões deste primeiro encontro, faça o registro escrito sobre aprendizagens, dúvidas e lacunas de nossa 1ª oficina do brincar, estabelecendo relações com sua prática pedagógica;

- ✓ Sugestão de leitura: Para ampliar os conhecimentos sobre a Psicologia Histórico-Cultural e a Educação Infantil, recomendamos a leitura do texto: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para Educação da Pequena Infância (MELLO, 2015). A orientação de leitura será pelos questionamentos feitos neste encontro.

REFERENCIAS

LIMA, Elieuzza Aparecida de; SILVA, Ana Laura Ribeiro; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. Reflexões sobre a Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **REVISTA INTERFACES**, Suzano, ano 2, nº 2, out, 2010, p. 16-20.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância. **REVISTA CADERNOS DE EDUCAÇÃO**, nº 50, 2015, p. 01-12, ISSN: 2178-079X

SOLIGO, Rosaura. **Cartas pedagógicas sobre a Docência**. São Paulo: GFK, 2015.

APÊNDICE D – OFICINA DE BRINCAR Nº 02

OFICINA DO BRINCAR – N º 02

OBJETIVO: Analisar os significados de Educação Infantil para a Psicologia Histórico-Cultural e suas relações com os significados produzidos pelas professoras da Educação Infantil, colaboradoras da pesquisa formação, tendo como fundamento a prática pedagógica, a criança e sua atividade de brincar.

CONTEÚDO:

Educação Infantil: processo de humanização, socialização e singularização.

- ✓ Educação Infantil e o processo de alfabetização;
- ✓ Atividade de brincar e o ensino da leitura e da escrita.

Questões norteadoras:

- ✓ De que forma a prática pedagógica está produzindo as condições para estabelecer relação da criança com o conhecimento?
- ✓ O que significa uma criança alfabetizada para uma criança produtora de cultura?
- ✓ Quais condições são criadas para as crianças expressarem o que desejam fazer na escola?

ATIVIDADES:

04. Jogo de Quebra-cabeça: A arte é o social em nós

Detalhamento: Os motivos da escolha de jogos de quebra-cabeça são por ser muito utilizado nas escolas de educação infantil; por que uma das professoras relatou gostar muito de utilizar os jogos para trabalhar o desenvolvimento de certas habilidades nas crianças; porque tem a possibilidade de se constituir em uma brincadeira para a criança. Embora, seu uso esteja, com frequência, relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita.

A proposta é utilizar o jogo para uma apropriação da cultura humana, indo além do ensino de fonemas e grafemas. Os jogos foram produzidos com imagens de obras de arte do pintor brasileiro Candido Portinari. São jogos com as seguintes obras: flautista, índia e mulata, futebol, colheita de café e cantoria.

O fundamento está ancorado na premissa de Vigotski ao afirmar que a arte é o social em nós. Para Prestes (2012), Vigotski analisava as obras de arte considerando que estas têm uma lógica interna de imagens em desenvolvimento, uma lógica condicionada à relação entre o mundo expresso na obra e o mundo externo, algo não controlado pelo seu autor. Somos afetados pelas obras de arte e sua descarga está na fantasia.

O trabalho com obras de arte na Educação Infantil cria as condições das crianças se apropriarem da cultura humana, uma cultura provocadora de sentimentos, de afetos, a criança fantasia, imagina, cria novas relações entre o que ver, o que já vivenciou, produzindo compreensões sobre o mundo da cultura.

Como Jogar: As crianças gostam de jogos de montar e o jogo de quebra-cabeça possibilita isso. Eles podem ser jogados de forma individual ou coletiva, com ou sem a ajuda de um adulto. Tudo isso depende da relação entre o nível de complexidade da montagem das peças para compor a imagem e do conhecimento das crianças para saber o que significa montar um quebra-cabeça. Os jogos podem ser a atividade principal do dia, ou uma atividade complementar as atividades do dia e tem em sua constituição muitos conteúdos do currículo da educação infantil nos diferentes eixos.

Objetivo do jogo nesta oficina: Analisar criticamente obras de arte e as relações com a prática pedagógica ao trabalhar jogos em sala de aula e também apreciação artística.

Encaminhamentos: Os jogos serão expostos e as professoras serão convidadas a apreciar, identificar obras, conhecer dados da biografia do pintor. Em seguida faremos o seguinte questionamento: De que forma as professoras trabalhariam esses jogos em sala de aula? Após seus depoimentos, seguiremos com a seguinte questão: Considerando o que estamos estudando, teríamos outras possibilidades de trabalhar com esses jogos em sala de aula? A partir dos relatos, faremos inferências sobre o trabalho com a arte deste o processo de apreciação, a análise de cores, linhas e formas, materiais e suportes aos conteúdos contidos nos jogos.

Retomada do encontro anterior.

Nesse momento as professoras serão solicitadas a expressarem as dúvidas, aprendizagens e trechos do texto lido no encontro anterior.

Leitura das cartas pedagógicas:

Cada professora será convidada a ler sua carta e depois da leitura faremos uma discussão sobre os conteúdos expressos nelas, relacionando com o objetivo da oficina. Além de relatar como foi o processo de escrita da carta.

Em todo o encontro faremos a leitura de trechos da narrativa da entrevista reflexiva coletiva para criar condições das professoras refletirem sobre sua prática.

Trechos:

Então, às vezes, eu não consigo dá conta do que a Educação Infantil exige de mim. Isso me incomoda, incomoda, sufoca o meu trabalho, me faz descrever do meu trabalho porque eu sei que a Educação Infantil não é isso. (ERC, Cuca, 2018)
Por exemplo, se você for bem aqui a Belo Horizonte, lá a Educação Infantil é completamente diferente daqui as crianças brincam, há mais tempo de experimentação, há mais tempo de vivências, há mais tempo para a criança ser criança. (Chapéu Azul, 2018)
Não é como a nossa aqui em Teresina, que hoje se busca um resultado de dizer que a criança de seis anos, de cinco anos ela já consegue ler, [...] (Chapéu Azul, 2018). Primeiro a gente deve trabalhar todos esses eixos, vislumbrando a leitura e a escrita, mas que não fosse uma pressão, uma exigência maior do que todas as outras habilidades. (Chapéu Azul, 2018).
a gente acaba mesmo deixando um pouco de lado essa parte mais de interação, de fantasias, de contação, de vivências mesmo, porque é tempo pra criança. (Chapéu Azul, 2018) E eu vivo assim, entre a cruz e a espada, porque tipo assim, eu sinto que como professora, às vezes eu sou uma verdadeira terrorista nesse sentido de tá e, mais aí ao mesmo tempo, exigindo, de tá cobrando, de tá tornando na verdade, eles (crianças) uns adultos em miniatura. Mas, aí, ao mesmo tempo como alunos de escola pública eu fico feliz quando eu vejo um que está ali conseguindo se desenvolver. (ERC, Abaporu, 2018)
Então, ao mesmo tempo, que eu vejo que a minha prática eu preciso melhorar no sentido de tá dando uma oportunidade maior a eles de viver a infância, mas eu também fico preocupada de deixar eles de qualquer jeito, e eles não terem nenhum norte ao sair da Educação Infantil. (ERC, Abaporu, 2018)
Organizar o tempo e dinamizar as aulas, os joguinhos, com arte, mas todos com o objetivo final de lá está a escrita de palavras, de lá está leitura de palavras, de está formação de frases. (ERC, Abaporu, 2018)
Ela precisa de tantas outras coisas: ele precisa da matemática; eles tem explorar uma folha; ela precisa ir lá no pátio olhar para uma árvore, tocar numa árvore; conhecer os pintores brasileiros e a partir dali

recriar uma pintura; ela precisa trabalhar os sons, os instrumentos; ela precisa trabalhar o corpo, com dança, com movimento. Por que eu não posso engessar uma criança sentada o dia todinho olhando para o quadro, copiando, escrevendo (ERC, Chapéu Azul, 2018).

Discussão do texto de Suely Mello: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância.

Encaminhamento: Cada uma destacará trechos que deseje discutir ou por considerar necessário a sua aprendizagem.

ENCAMINHAMENTO FINAL:

- ✓ Sugestão de leitura: Livros sobre a educação infantil indicados e o texto da Pasqualini sobre Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski.

REFERENCIAS

LIMA, Elieuzza Aparecida de; SILVA, Ana Laura Ribeiro; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. Reflexões sobre a Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **REVISTA INTERFACES**, Suzano, ano 2, nº 2, out, 2010, p. 16-20.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância. **REVISTA CADERNOS DE EDUCAÇÃO**, nº 50, 2015, p. 01-12, ISSN: 2178-079X

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, Ligia M.; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP: São Paulo: cultura acadêmica, 2010. 191p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

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

APÊNDICE E – OFICINA DE BRINCAR Nº 03

OFICINA DO BRINCAR Nº 03

OBJETIVO: Analisar necessidades formativas das professoras e suas implicações na realização da prática pedagógica mediada pelo brincar.

CONTEÚDO:

Prática pedagógica mediada pelo brincar

- ✓ Necessidades formativas e o desenvolvimento da prática;
- ✓ O brincar e o desenvolvimento infantil.

Questões norteadoras:

- ✓ Quais significações do brincar são expressas nos trechos das narrativas?
- ✓ O que é o desenvolvimento infantil? O que significa para as professoras a aprendizagem da criança?

ATIVIDADES:

05. O que eu faço para o brincar ser uma atividade da criança na escola?

Detalhamento: Nesse momento iremos propor um desafio às professoras que farão uma proposta de brincadeira a partir de obras de arte da Tarsila do Amaral, de Leituras de livros e de registro de quantidade. Serão disponibilizadas cópias de obras de arte da Tarsila, livros de literatura infantil e um boliche.

As professoras terão em média 20 minutos para pensar em como organizar uma situação de brincadeira e definindo as possibilidades de aprendizagem naquela situação criada.

A ideia é pensar na sua turma e propor uma atividade de 20 minutos. Nesse processo atuar como observadora e com intervenções para criar possibilidades de desenvolvimento da brincadeira.

Objetivo da atividade nesta oficina: Analisar criticamente as situações propostas como possibilidade de desenvolvimento infantil.

Encaminhamentos: Depois que as professoras organizarem suas propostas, terá um momento de socialização e discussão sobre o desenvolvimento infantil.

Retomada do encontro anterior.

Nesse momento as professoras serão solicitadas a expressarem os trechos destacados do texto: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância de Suely Mello. A proposta é estabelecer relações entre as discussões iniciais, as narrativas que expressam as significações do brincar e a teoria.

Leitura das cartas pedagógicas:

Cada professora será convidada a ler sua carta e depois da leitura faremos uma discussão sobre os conteúdos expressos nelas, relacionando com o objetivo da oficina. Além de relatar como foi o processo de escrita da carta.

Trechos das narrativas que faremos menção no decorrer do encontro:

Então, ao mesmo tempo, que **eu vejo que a minha prática eu preciso melhorar no sentido de tá dando uma oportunidade maior a eles de viver a infância**, mas eu também **fico preocupada de deixar eles de qualquer jeito**, e eles não terem nenhum norte ao sair da Educação Infantil. (ERC) Abaporu

Aí o brincar quando chega, em tento trabalhar bastante o brincar, mas termina sendo bastante estressante e me preocupa, e eu vejo que nesse sentido, eu preciso melhorar. Mas, a prática, a rotina... (ERC)

O intrigante é que alguns saem do segundo período verdadeiros leitores e escritores de palavras complexas, de frases e textos, mas com uma visível incapacidade de se relacionar com o mundo, com as pessoas e com os outros objetos que o cercam, **daí não sei se de forma coerente eu pude compreender a importância da cultura e o quanto eu poderia contribuir no enriquecimento dessa criança.** Abaporu

Eu acho o trabalho do brincar na escola ruim. Eu não sei se a Chapéu Azul e a Abaporu se referem a esse brincar, a hora do pátio. [Elas respondem que não] **Não é, o que eu quero dizer que na minha escola agente tem a hora do pátio. E essa hora do pátio não é feita pelo professor, não é pedagógica.** Cuca (ERC)

O brincar deles não tem sido produtivo. [...] Por que pra mim era mais importante que eu ficasse na hora do brincar. Cuca (ERC)

E cadê o carinho! Cadê o tempo, cadê o ouvir! Cadê o cantar! Cadê o brincar! Porque a gente sabe que no brincar aprende muito mais, é na brincadeira. Tanto é, que na alfabetização, às vezes, **a gente não consegue alfabetizar um menino nos padrões tradicionais, e você tem que puxar pra um jogo, você tem que puxar pra uma maneira de ensinar diferenciada.** Chapéu Azul (ERC)

[...] se é uma meta que eu preciso alcançar, eu vou pesquisar maneiras, eu vou colocar atividades para meus alunos que não sejam enfadonhas, buscar uma maneira lúdica de conseguir, uma maneira divergida, uma maneira que não seja tão cansativa pra conseguir através da minha prática os objetivos, as metas que eu quis. Chapéu Azul (ERC)

ENCAMIHAMENTO FINAL:

- ✓ Sugestão de leitura: Livros sobre a educação infantil indicados e o texto da Pasqualini sobre Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski.

REFERENCIAS

LIMA, Elieuz Aparecida de; SILVA, Ana Laura Ribeiro; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. Reflexões sobre a Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **REVISTA INTERFACES**, Suzano, ano 2, nº 2, out, 2010, p. 16-20.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância. **REVISTA CADERNOS DE EDUCAÇÃO**, nº 50, 2015, p. 01-12, ISSN: 2178-079X

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.

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

APÊNDICE F – OFICINA DE BRINCAR Nº 04

OFICINA DO BRINCAR – N º 04

OBJETIVO:

- ✓ Conhecer as ideias defendidas pela Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento da criança;
- ✓ Caracterizar os aspectos fundamentais da prática pedagógica mediada pelo brincar.

CONTEÚDO:

Prática pedagógica mediada pelo brincar

- ✓ A Psicologia Histórico-Cultural e suas ideias sobre desenvolvimento da criança;
- ✓ Aspectos constitutivos da prática pedagógica mediada pelo brincar.

Questões norteadoras:

- ✓ Quais ideias são defendidas por Vigotski sobre o desenvolvimento da criança?
- ✓ Como organizar a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar?

ATIVIDADES:

06. Do que brincamos na escola nesse início de ano letivo?

Detalhamento: Nesse momento iremos propor as professoras que falem sobre as atividades realizadas neste início de ano letivo. Atividades que tenham atuado como observadoras, como interventoras e como participantes das brincadeiras. Porque realizaram tais brincadeiras e também porque não as realizaram.

Objetivo da atividade nesta oficina: Analisar criticamente as situações propostas para as crianças depois de terem expressado a necessidade do brincar para o desenvolvimento infantil.

Encaminhamentos: Depois que as professoras relatarem as atividades propostas, iremos deixar um momento para que abordem seus sentimentos com relação ao início das atividades deste ano letivo.

07. Leitura dos trechos destacados do texto de Suely Mello: “Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância”.

Encaminhamento: O texto foi dividido em cinco partes apenas para garantir a discussão do mesmo, sendo possível as professoras relatarem suas compreensões

sobre qualquer parte do mesmo. Será entregue para cada professor um trecho de cada parte, em que farão a leitura e farão comentários de compreensões e dúvidas. Neste momento a pesquisadora fará menção de relatos da Oficina anterior para mediar o processo de reflexão crítica sobre a prática

Retomada do encontro anterior.

Para encerrar o encontro faremos a retomada da atividade pensada pelas professoras no encontro anterior e analisar as possibilidades de reelaboração das mesmas considerando o objeto de estudo da tese.

Sobre o registro escrito:

Retomar a necessidade do registro escrito e definir com cada uma das professoras o dia que farão o registro para que a pesquisadora possa ajudar fazendo uso de rede social via internet, o *whatsapp* sobre possíveis dúvidas, inferências para auxiliar no processo de escrita.

Trechos das narrativas do encontro anterior: (ver plano da oficina nº 03)

ENCAMIHAMENTO FINAL:

- ✓ Sugestão de leitura: Livros sobre a educação infantil indicados e o texto da Pasqualini sobre Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski.

REFERENCIAS

LIMA, Elieuzza Aparecida de; SILVA, Ana Laura Ribeiro; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. Reflexões sobre a Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **REVISTA INTERFACES**, Suzano, ano 2, nº 2, out, 2010, p. 16-20.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância. **REVISTA CADERNOS DE EDUCAÇÃO**, nº 50, 2015, p. 01-12, ISSN: 2178-079X

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.

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

APÊNDICE G – OFICINA DE BRINCAR Nº 05

OFICINA DO BRINCAR – N º 05

OBJETIVOS:

- ✓ Analisar os argumentos de Vigotski sobre a brincadeira e o processo de desenvolvimento do psiquismo da criança;
- ✓ Relacionar aspectos sobre o desenvolvimento infantil, mencionados pelo autor, com a prática pedagógica.

CONTEÚDO:

Prática pedagógica mediada pelo brincar

- ✓ As ideias de Vigotski sobre a brincadeira e o processo de desenvolvimento do psiquismo da criança;
- ✓ Aspectos constitutivos da prática pedagógica mediada pelo brincar.

Questões norteadoras:

- ✓ Quais ideias são defendidas por Vigotski sobre a brincadeira da criança e o desenvolvimento do psiquismo?
- ✓ Como organizar a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar?

ATIVIDADES:

08. Como brincar com a musicalidade na Educação Infantil?

Detalhamento: Nesse momento iremos expor para as professoras alguns livros que tratam da musicalidade no trabalho com crianças da Educação Infantil e as aprendizagens produzidas. A música apresentada como elemento da cultura e necessária ao processo de desenvolvimento infantil. A pesquisadora irá propor uma atividade com a música: Parlenda de pular corda: “Um homem bateu em minha porta, e eu abri...”. E, em seguida perguntar: o que é possível trabalhar com essa música na sua turma de crianças? É possível a criança brincar? Por quê?

A proposta dessa atividade é para contemplar uma necessidade expressa por uma das professoras sobre a musicalidade na Educação Infantil, ao considerar que é necessário trabalhar, mas que sabem pouco sobre a música para trabalhar com crianças. Ficando

sempre no cantar a música e repetir movimentos. A intenção é criar outras possibilidades de trabalho com a música.

Objetivo da atividade nesta oficina: Analisar criticamente as situações propostas em sala de aula para trabalhar a musicalidade e o brincar.

Encaminhamentos: As professoras serão solicitadas a foliar os livros que tratam da musicalidade e depois de uns cinco minutos observando as músicas e as informações, iniciaremos uma conversa sobre as relações possíveis de trabalhar a música como brincadeira.

09. **Leitura dos trechos destacados do texto de Vigotski:** “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”.

Encaminhamento: Como é um texto que ainda não foi lido pelas professoras, entregaremos a cópia do mesmo e faremos uma primeira discussão sobre os argumentos do autor a partir de trechos escritos em tarjas. Iremos selecionar seis trechos para mediar a primeira discussão.

Retomada do encontro anterior.

Neste encontro, considerando o tempo de uma oficina para outra, pois a quarta oficina foi realizada no dia 08 de março, essa oficina não iremos retomar tarefas do encontro anterior, mas faremos a retomar pelos relatos gravados, conforme trechos abaixo. E, também, sobre o registro escrito, as cartas e o memorial.

Sobre o registro escrito:

Retomar a necessidade do registro escrito e ouvir as professoras como está esse processo de escrita. Com relação as cartas, conversar sobre a possibilidade da escrita, mesmo que no momento não tenham condições de entregar para uma professora da escola.

Trecho da narrativa do encontro anterior:

ENCAMINHAMENTO FINAL:

10. **Como tarefa:** Leitura do texto de Vigotski: “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”. Fazer a leitura para responder os questionamentos do encontro e subsidiar o registro escrito do memorial.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Theodora Maria Mendes de (Coord.). **Quem canta seus males espanta**. São Paulo: Editora Caramelo, 1998.

ALMEIDA, Theodora Maria Mendes de (Coord.). **Quem canta seus males espanta 2: mais músicas, parlendas, adivinhas e trava-línguas**. São Paulo: Editora Caramelo, 2000.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância. **REVISTA CADERNOS DE EDUCAÇÃO**, nº 50, 2015, p. 01-12, ISSN: 2178-079X

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. São Paulo: Telos, 2012.

NÓBREGA, Maria José; PAMPLONA, Rosane (Coords.). **Salada, saladinha: parlendas**. São Paulo: Moderna, 2005.

SANSON, Suzana (org.). **Brinque-Book Canta e Dança**. São Paulo: Brinque-Book, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. 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.

APÊNDICE H – OFICINA DE BRINCAR Nº 06

OFICINA DO BRINCAR – N º 06

OBJETIVOS:

- ✓ Analisar ideias iniciais sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar, a partir das narrativas orais, relacionando com as apropriações e objetivações sobre a teoria de Vigotski produzidas no processo de reflexão crítica da pesquisa formação;
- ✓ Caracterizar a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil, explicitando ações realizadas na escola com as crianças, tendo o brincar como atividade.

CONTEÚDO:

Prática pedagógica mediada pelo brincar:

- ✓ As apropriações e objetivações sobre a atividade do brincar e o desenvolvimento infantil.
- ✓ Características da prática pedagógica mediada pelo brincar.

Questões norteadoras:

- ✓ Quais argumentos explicam as ideias das narrativas sobre a atividade de brincar na escola e a aprendizagem da criança, considerando a teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento da criança?
- ✓ Como estão sendo realizadas ações na escola para criar condições de aprendizagem da criança a partir do brincar?

ATIVIDADES:

11. Como brincar com a leitura na Educação Infantil?

Detalhamento: Nesse momento iremos realizar a leitura de uma crônica de Luís Fernando Veríssimo, intitulada: “Meus dois pedidos”. Nesta leitura faremos uso de estratégias para provocar as professoras sobre o conteúdo da crônica, fazendo questionamentos iniciais sobre os pedidos que fariam se tivessem o poder de realizá-los no trabalho com a Educação Infantil, como também sobre o que caracteriza a professora de Educação Infantil de Teresina/PI. Logo em seguida faremos comentários sobre o que caracteriza a realidade brasileira sobre a cultura e a educação escolar.

O passo seguinte é fazer a leitura da crônica sem nenhuma interrupção, por se tratar de um texto curto e por que a parada pode atrapalhar a atenção do ouvinte sobre a mensagem do texto e o objetivo que é ler para se divertir, para sorrir.

Objetivo da atividade nesta oficina: Analisar as possibilidades de realização de rodas de leitura para crianças, com seus gêneros e o objetivo de ler para uma criança, como momento lúdico.

Encaminhamentos: As professoras serão convidadas a ouvir a leitura da crônica, cujo objetivo é ler para se divertir.

12. Leitura dos trechos das narrativas da primeira Oficina de Brincar e de trechos destacados do texto de Vigotski: “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”.

Encaminhamento: A ideia é criar condições de reflexão crítica sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar, considerando as apropriações e objetivações da teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento da criança e a atividade de brincar. Nosso objetivo é conhecer as aprendizagens produzidas no percurso da pesquisa formação.

13. Retomada do encontro anterior.

Neste encontro, considerando ser o último para produção dos dados da pesquisa de doutoramento, iremos retomar as atividades da oficina 3 e 5 sobre como organizar situações de aprendizagem para as crianças considerando o brincar, a partir do jogo de boliche para trabalhar registro de quantidade, a leitura feita pela professora para apropriação e objetivação da cultura escrita pela criança e, apreciação de obras de arte na escola. O objetivo é que as professoras caracterizem ações sobre o brincar na escola. Por isso, iremos questioná-las sobre as atividades que estão sendo realizadas.

Sobre o registro escrito:

Combinar sobre a escrita do memorial e prazo para entrega, como também a produção de duas cartas pedagógicas, uma relatando os encontros desde ano e as aprendizagens produzidas e outra carta relatando sobre o término da pesquisa formação e as mudanças que esta provocou na prática pedagógica realizada na Educação Infantil.

ENCAMINHAMENTO FINAL:

14. Como tarefa: Escrita do memorial e das cartas e acordo sobre a continuidade dos estudos, como período de início, local de realização e os conteúdos a serem estudados.

REFERENCIAS

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **O mundo é bárbaro e o que nós temos a ver com isso**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. 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.

APÊNDICE I – CARTAS PEDAGÓGICAS

CARTA PEDAGÓGICA 01 - CHAPEU AZUL

Olá querida professora Francisca Sena!

Teresina, 15 de dezembro de 2018

Fazer é a melhor maneira de dizer – José Martí

Na atualidade, a ideia de escrever uma carta, coloca-la no envelope, endereça-la e postá-la nos correios foram sendo deixadas um tanto de lado por grande número de pessoas, dado o avanço e a rapidez da tecnologia. Todavia, o educador popular Paulo Freire nos lembra de que a comunicação estabelecida através de cartas – que levam e trazem mensagens, é uma das formas importantes do povo se comunicar, porque não é verdade que a maioria dispõe de computadores com internet para tal.

Dito isto, escrevo-lhe esta carta pedagógica para contar tudo o que estou aprendendo na pesquisa formação da professora doutoranda Nazareth. Tenho vivido experiências significativas para a minha prática pedagógica, me sinto honrada em participar e colaborar. O título do projeto de pesquisa é o seguinte: Prática Pedagógica da Educação Infantil mediada pela atividade de brincar. A pesquisa tem como objetivo geral: Investigar a prática pedagógica das professoras participantes acerca do seu desenvolvimento mediado pela atividade de brincar.

Comunico, ainda, que te escolhi para receber esta carta porque sempre compartilhamos as nossas experiências de sala de aula, não é mesmo? No primeiro momento tivemos a Entrevista Reflexiva Coletiva onde falamos um pouco de nós mesmas, do ingresso na profissão e do tempo de atuação na Educação Infantil. Num segundo momento conhecemos o jogo pedagógico VERITEK, por sinal bastante interessante! Pessoalmente te explico melhor como jogar! Em seguida lemos e refletimos sobre o texto: Reflexões sobre a Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. Esse texto vai tratar de muitos aspectos da infância, da aprendizagem, da postura do professor/professora e de um novo olhar para a Educação Infantil.

Ele (o texto) nos dá uma visão de conjunto das ações que estão realizando e as que estão por se realizar diante desse novo entendimento de Educação Infantil. Expressa a importância de ofertas de muitas experiências nesta fase.

Amiga, tento tanto para te contar sobre, mas vou encerrando aqui e firmando o compromisso de que no retorno das aulas em fevereiro te conto tudo.

Um abraço,
Chapéu Azul

CARTA PEDAGÓGICA II - CHAPEU AZUL

Teresina 08 de março de 2018

Olá querida professora Francisca Sena!

“Fazer é a melhor maneira de dizer” (José Martí).

Amiga, depois daquele nosso último encontro onde passamos horas e horas conversando sobre a pesquisa que estou participando, como prometi que iria continuar escrevendo a você sobre a Pesquisa Formação, cá estou eu, para te dar mais notícias do que venho aprendendo com a prof^a. Nazareth e minhas colega Cuca e Abaporu. Escrevo-lhe esta carta pedagógica como uma “tarefa de casa” na qual eu tenho que destacar os pontos principais do nosso encontro.

Sempre ressalto o valor grandioso que tem sido estar nesse grupo de estudos, tenho refletido sobre e muitas coisas já tem sido mudado na minha prática (vou explicar ao longo da carta). REPITO, tenho vivido experiências significativas para a minha prática pedagógica, digo até revolucionárias. Você ainda lembra o título do Projeto de pesquisa? Se sim, que bom e se não é este: **PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELA ATIVIDADE DO BRINCAR.**

Francisca, neste último encontro fez-se uma leitura compartilhada de um artigo de Suely Amaral MELLO; o título do texto é: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância.

O objetivo deste artigo é justamente discutir como a Teoria Histórico-cultural ajuda a (re)pensar as práticas e estabelecer, a partir da discussão de alguns fundamentos teóricos, implicações para o trabalho diário na escola da infância em perspectiva desenvolvente. Sabe aquele texto gostoso? Aquela linguagem fácil e ao mesmo tempo atraente? Pois bem, foi assim que me senti ao ler esse texto de maneira coletiva e depois sozinha; a cada nova leitura um ampliar no entendimento.

MELLO começa o artigo com uma afirmação bem IMPACTANTE E LEGÍTIMA, **ao afirmar que a Educação no Brasil vai mal; a julgar pelos resultados das avaliações**

nacionais e internacionais e que neste contexto, a saída que tem sido tomada é a antecipação do processo de escolarização das crianças e do abreviamento da infância. Um tapa na cara dos professores da pequena infância. (Nós)! E neste contexto atual olhando para minha prática penso assim também, porque essa antecipação retira das crianças a possibilidade de vivenciar atividades próprias da sua idade;

Nesse sentido, o que a Teoria Histórico- Cultural oferece para nossos estudos? No que ela contribui? Minha percepção foi que estudos feitos por Vigotski orientam a reflexão e a ação do professor comprometido com a formação das melhores qualidades humanas nas crianças e com seu sucesso na escola e na vida. A maior contribuição da teoria é que ela se propõe a explicitar a discussão sobre quem é o ser humano, como se desenvolve, como aprende e como se humaniza.

E quando a teoria faz esse confronto de ideias em nosso fazer, possibilita-nos compreender como esse processo acontece na infância: como a criança aprende, como se desenvolve (que é um dos pontos chave da pesquisa) e forma suas capacidades psíquicas, ou seja, como forma o seu pensamento, a fala a memória, como aprende a controlar a sua vontade, como forma as suas capacidades, sentimentos, sua moral e sua ética, inteligência e como forma sua personalidade.

Vi no texto uma (nova) expressão “visão adultocêntrica” que trata de um comportamento de adultos nas escolas de crianças... onde se é confundido educação infantil com educação escolar, criança com aluno e sala de atividades com sala de aulas. Assim, nesta linha de pensamento todo professor deve ter a sensibilidade de que ao defender o avesso disso aí estará zelando a concepção de infância como o tempo de apropriação ativa das qualidades humanas. A teoria ainda confronta com a velha psicologia que afirmava que a criança já nascia com suas características de inteligência e personalidade. Sabemos que o processo de desenvolvimento se inicia na criança desde que nasce ao estabelecer as primeiras relações com o mundo, ou seja, partir do que apreende e aprende, a criança vai formando a si mesmo.

Em outras palavras o desenvolvimento na infância do ser humano ocorre em condições de interações muito especiais com a cultura, relações nas quais está inserida, melhor dizendo desde que nasce. Com isso percebemos que a infância é o tempo em que a criança se introduz na riqueza da cultura humana reproduzindo para si qualidades especificamente humanas, que foram criadas ao longo da história. É na infância é que a criança aprende a ser um ser humano.

Bem diferente do que aprendemos em outras abordagens que nos ensinaram, percebemos que as crianças não nascem inteligentes, solidárias ou educadas. Ao longo da vida, vão aprendendo a ser.

Ao final do artigo MELLO orienta: No lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade. O desafio está sempre em propor atividades que a criança possa realizar parcialmente sozinha, solicitando ajuda quando se defrontar com o que ainda não sabe fazer. Eu como professora da pequena infância, abri meus olhos para ensinar minhas crianças apostando no seu desenvolvimento global; do jeito que eu estava fazendo, ou melhor, como desenvolvia as minhas práticas estava trilhando um caminho avesso.

Agora, passo a ver o desenvolvimento infantil como resultado das experiências que a criança vive, de sua atividade e sua aprendizagem. O desenvolvimento deve ser provocado, se possível ao máximo para que se reproduzam as máximas qualidades humanas, com isso percebi que a infância é tempo em que a criança se introduz na riqueza da cultura humana. Por isso, em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar, em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento harmônico da personalidade e da inteligência em formação na idade pré-escolar...(conclusão da autora).

Amiga, aí vai um pequeno resumo dos pontos principais do texto! Com essas novas reflexões creio que os dias na minha sala serão outros! Pessoalmente, te explicarei melhor as novas ideias e conseqüentemente as novas práticas!

Um abraço,

Chapéu Azul!

CARTA PEDAGÓGICA 03 - CHAPEU AZUL

Olá querida professora Francisca Sena!

“Fazer é a melhor maneira de dizer” (José Martí).

Querida, venho novamente por meio dessa carta pedagógica contar-te o que se passa na Pesquisa/Formação que estou participando! Tenho um desejo enorme ultimamente, sabe qual é? Estudar, estudar e estudar... Sinto que tenho feito poucas leituras sobre. E, você sabe que neste novo contexto que estamos inseridas que é a escola de tempo integral os desafios são muitos e as informações/ formações poucas. Mas, voltando para a pesquisa, a cada dia sinto uma “briga” dentro de mim, aí você me pergunta como assim? Uma briga? Sim, uma mudança de estratégias que tenho que fazer no que diz respeito a minha prática... Sinto que é um processo de evolução que estamos passando, algo tem se modificado. Quero te contar detalhadamente como ocorreu à

oficina do brincar número 03. Sei que você está curiosíssima. Não é mesmo? Pois bem, vamos lá!

Quando entramos na sala de estudos nos deparamos com uma mesa repleta de materiais. Esses materiais seriam utilizados na oficina DO BRINCAR de número 03. Livros infantis de vários gêneros, um boliche, telas de Tarsila do Amaral. Uma variedade de possibilidades. Lembrando que estávamos com o mesmo conteúdo: práticas pedagógicas mediadas pelo brincar; Necessidades formativas e o desenvolvimento da prática/O brincar e o desenvolvimento infantil.

Essas são as questões que nortearam o estudo:

Quais significações do brincar são expressar nas narrativas?

O que é o desenvolvimento infantil? O que significa para os professores a aprendizagem da criança?

O desafio era planejar uma atividade com cada material e depois escolher um a para apresentar. A professora iria ouvir cada sugestão e depois fazer as intervenções necessárias. Os questionamentos seguiam:

Fiquei pensando, o que eu faço para o brincar ser uma **ATIVIDADE** da criança na escola? Após cada **ATIVIDADE**, o que eu teria desenvolvido mesmo? Pensei nessas atividades para os bebês, visto que você sabe que ainda não tenho experiências com eles!! Só pensei!! Vou tentar, um dia quando tiver oportunidade.

Eu pensei nessas aqui:

Colocaria a tela em tamanho A3 no cavalete em exposição na sala;

Deixaria as crianças se aproximar e tocar; (percepção visual)

Enfatizaria a parte das cabeças que aparecem na tela;

Cantaria a música: cabeça, ombro, joelho e pé;

Depois, para registro entregaria a silhueta de uma cabeça para fazerem colagem das outras partes tipo: boca, nariz e olhos;

Conto: O grande rabanete

Em rodinha com os bebês cantaria a canção que antecede a história; Sempre cantamos que é um tipo de “play” a história vai começar;

Apresentaria o livro explorando a capa;

Contaria para as crianças a história;

Depois, iria propor uma brincadeira que apareceu na história

Puxa que puxa;

No outro momento faria uma degustação de alimentos se possível o próprio rabanete e outros legumes;

Depois, iria propor uma brincadeira que apareceu na história

Depois, desse prévio planejamento teríamos de responder os seguintes questionamentos:

- Qual foi a atividade da criança? (O que ela fez?)
- De que forma o brincar aparece? (Como?)
- O que o registro de quantidade significa para a criança?

Logo depois, retomamos o texto de MELLO e fizemos relações entre as discussões iniciais e as narrativas que expressão significações do brincar e a teoria; Após isso, lemos trechos das narrativas que fizemos menção no decorrer dos encontros; cada trecho ficou identificado com uma das obras de Tarsila do Amaral. (a prof^a. deixou as nossas narrativas sigilosa, por isso optou por nome de telas da Tarsila.

Exemplo:

Abaporu

Cuca

Chapéu Azul

Foi engraçado, ao reler minhas primeiras narrativas, achei minhas expressões todas confusas! Mas ao mesmo tempo expressava um conflito que estava no meu fazer pedagógico, por que eu estava sentindo uma angústia muito grande. Ora eu seguia a risca o direcionamento que era dado pela secretaria, ora eu mudava tudo, sabia que estava muito automático e repetitivo! Eu sabia que minha prática, poderia ser diferente; eu estava falhando em vários momentos com minhas crianças! Com as discussões realizadas nos encontros e o confronto de ideias a partir dos textos, destaco o artigo de MELLO, que destaca sobre a encurtação da infância; eu estava seguindo esse mesmo percurso... Eu estava ESCOLARIZANDO MESMO. E o sentimento das minhas colegas, eram parecidos com os meus. Sabe aquele sentimento que machuca, porque ficamos só correndo atrás de resultados e mais resultados; E às vezes acabamos torturando nossas crianças; parei para analisar e estava “podando” os seus potenciais humanos; conseqüentemente o seu desenvolvimento. Despeço-me por aqui! Em breve, mandarei a próxima carta.

Um abraço,
Chapéu Azul!

CARTA PEDAGÓGICA n. 04 - CHAPEU AZUL

Olá querida professora Francisca Sena!

“Fazer é a melhor maneira de dizer” (José Martí).

Demorou, mas cá estou eu lhe enviado a Carta Pedagógica número 04. Quero te contar detalhadamente tudo que se passa na Pesquisa/Formação que participo você tem sido uma parceira. Lembro a você o título mais uma vez (rsrs): **PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELA ATIVIDADE DO BRINCAR**. Gosto de repetir o nome a efeito de eu mesma internalizar. No último encontro, a professora Nazareth nos recebeu muito bem, como sempre faz! Na mesa estavam dispostos “instrumentos musicais”. Ela apresentou a música que até fez parte do repertório da nossa infância:

“de todas as brincadeiras que eu gosto a melhor é pular corda”...

é pular corda... faz bem á saúde...movimenta o corpo...

Lembrou? Em seguida, distribuiu os “instrumentos musicais” e pediu que acompanhássemos a cadência e ritmo da música. No começo foi meio “desengonçado” (rsrs). Depois, ficou melhor! Foi divertido fazer isso, e pude parar e pensar como as nossas crianças gostavam também! E que há muito tempo eu não propunha uma atividade assim. Foi uma atividade considerada simples, e, ao mesmo tempo tão significativa, de uma coisa tive certeza, algo teria que mudar na minha prática!

No encontro anterior, ficou como tarefa de casa ler o texto de Vigotski: **A brincadeira e o seu papel psíquico da criança**; confesso que até tentei. Li as duas páginas iniciais, mas não entendia “nadica de nada”. Expressões novas, palavras diferentes do que eu estava acostumada e tal... Desisti da leitura em casa, reconheço. Foi aí, que a professora perguntou quem anotou os pontos mais marcante do texto, nessa hora eu fiquei com minha “cara de tacho”, pois não tinha feito nada. Ela (prof^a) entendeu, mas como é sempre bem discreta começou a fazer a leitura conosco e explicava...

Leu para nós os objetivos e questionamentos do encontro, como descrevo abaixo:

Objetivos da atividade: Conhecer as ideias defendidas pela Psicologia Sócio - Histórica sobre o desenvolvimento da criança;

Caracterizar os aspectos fundamentais da prática pedagógica mediada pelo brincar;

QUESTIONAMENTOS: Quais ideias são defendidas por Vigotski sobre o desenvolvimento da criança?

Como organizar a prática pedagógica mediada pelo brincar?

A professora fez os seguintes questionamentos inicialmente:

Qual o papel que a brincadeira tem ocupado na sala de aula? Ou na sua prática? Ela ocupa algum lugar?

Começamos a ler o texto e as coisas foram clareando na minha mente... De cara a prof.^a fez essa questionamento:

A brincadeira é a atividade principal ou uma atividade predominante no desenvolvimento infantil? Como a brincadeira surge ao longo do desenvolvimento infantil? Comecei a me questionar sobre. E o que é mesmo a definição de brincadeira segundo Vigotski?? A brincadeira é uma atividade! Sim, ela acontece na idade pré-escolar (3 a 7 anos), o autor destaca que ela ocorre nessa fase desenvolvimento da criança, visto que as situações imaginárias ocorram nessa fase. A brincadeira como uma situação imaginária é algo semelhantemente novo, **IMPOSSÍVEL** para a criança até os três anos! Na primeira infância não há brincadeira?? Pensei!!!

E questioneei? Na primeira infância não há brincadeira (0 a 3 anos)? Abrindo um parêntese e relatando um pouco da experiência que estou vivendo atualmente dentro da escola, você sabe Francisca que saí da turminha do 2º período... E como minha turma de berçários ainda não chegou, tenho “andado” em todas as turmas da escola (berçário 3, maternal 1, maternal 2, 1º e 2º períodos) vejo que as crianças hoje em dia estão bem mais estimuladas, realizando atividades inimagináveis. Falam bem, interagem bem, respondem a vários estímulos e aprendem muito cedo, sou prova disso, aliás somos! Isso me inquietou, não sei se é minha audácia discordar nesse ponto com o texto, mas... Voltando ao texto de fato, quando falamos da brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, surgem duas questões fundamentais:

A primeira delas é o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento e a segunda questão é o papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento da criança. Nesse contexto: A brincadeira é uma atividade principal ou simplesmente uma atividade predominante? A brincadeira é a atividade principal no desenvolvimento infantil, mas nem sempre a brincadeira traz o sentimento de satisfação para criança, por exemplo, na primeira infância a sucção (ato de chupar a chupeta) leva a criança a uma satisfação bem mais intensa que a brincadeira; Também, conhecemos brincadeiras em que o próprio processo de atividades não propiciam satisfação. Ex: jogos esportivos, principalmente quando envolvem premiações, isso pode gerar um sentimento agudo de insatisfação. (frustração)

Outro ponto que destaco do texto é este:

“O que se apresenta uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar a crianças na primeira infância. Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade deve ser posta em primeiro plano”.

Conversando com a professora do maternal 1 (primeira infância) ela relata que as crianças vindouras do berçário quase não estão se interessando pelas atividades que ela está propondo. Por que será que isso tem acontecido? Será porque as crianças estão sendo estimuladas em excesso ou porque houve a maturação de novas necessidades, mas não foi colocada em primeiro plano, seja não houve uma reflexão sobre o desenvolvimento da criança? Perguntas a serem respondidas...

A brincadeira é uma realização imaginária e ilusória de desejos IRREALIZÁVEIS. EX... a criança imagina ser uma professora, médica ou dentista... Ela vai agir exatamente como essas figuras, sendo mãe pode ninar uma boneca dizendo que é sua filha... sendo professora pode dar aulas pros deus irmãos mais novos e ter atitudes igual a professora...sendo dentista vai pedir para seu paciente abrir a boca e nos olhos...

A situação imaginária em si contém regras de comportamento apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, na brincadeira a criança livre é, mas essa liberdade ilusória! (superinteressante)

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividades como o trabalho.

Despeço-me por aqui! Em breve, mandarei notícias da 5ª oficina do brincar!

Um abraço,
Chapéu Azul!

CARTA PEDAGÓGICA n.05 - CHAPEU AZUL

Olá querida professora Francisca Sena!

“Fazer é a melhor maneira de dizer” (José Martí).

Que alegria está escrevendo para você novamente! Menina está tão corrido! Tenho novidades terminamos a leitura do texto de Vigotski; sim, aquele texto mais complexo que

conversamos na carta anterior, lembra? Só mais essa vez, o título da Pesquisa: **PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELA ATIVIDADE DO BRINCAR**. Na segunda parte do texto que li, fiz essas pontuações, dá uma lida aí:

As regras das brincadeiras diferenciam-se substancialmente de regras como não mexer nas coisas dos outros e ficar quieto a mesa; Como as regras na brincadeira são estabelecidas pela própria criança, são regras da criança para si própria.

O papel da brincadeira influencia diretamente no desenvolvimento da criança. Na brincadeira a criança aprende a agir em função do que tem em mente e não o que vê, visto que a brincadeira é como uma situação imaginária.

Ex.: quando a criança pega um cabo de vassoura e o transforma no cavalo;

- A criança separa a ideia (significado da palavra) do objeto; essa é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. Ela já tem tanto essa consciência que se dermos um palito de fósforo para que ela brinque de cavalgar no cavalo não aceitará, pois sabe que não poderá realizar a brincadeira.
- Na brincadeira a criança opera com objetos. Na idade escolar, a brincadeira desloca-se para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato.

Lembre-se das amarras situacionais que falamos na última carta. E nesse momento que se sente livre ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada a satisfação.

- A criança simboliza na brincadeira, mas deseja realizar vontades e vivencia as principais categorias de atividades...

EX: 1 dia passa em meia hora

- O autor reafirma que a brincadeira não é o tipo predominante de atividade da criança. Do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho.

Esses foram os pontos mais marcantes da segunda parte do texto que destaquei, em breve entrarei em contato novamente!!

Um abraço,
Chapéu Azul!

CARTA PEDAGÓGICA n. 06 - CHAPEU AZUL

Olá querida professora Francisca Sena!

“Fazer é a melhor maneira de dizer” (José Martí).

Carta Pedagógica de número 06... Amiga, o processo formativo está me fazendo evoluir bastante, tem me feito refletir sobre, estou aprendendo muito, muito mesmo; estou ressignificando minha prática pedagógica com ênfase no brincar; aprendi que o brincar é uma atividade essencialmente essencial no desenvolvimento infantil; Vou descrever o que aconteceu no último encontro;

Chegamos um pouco mais cedo e ficamos conversando sobre o que a pesquisa tem contribuído para a nossa prática e também sobre nossas angústias diárias em nossas escolas! O desafio de seguir uma sequência didática X desenvolver nas crianças as habilidades necessárias da infância. E assim, conversamos por um longo tempo de uma maneira informal. Foi bom!! Quando a professora chegou, iniciou a oficina lendo com uma crônica de Verissimo. (eu não lembro o nome da crônica) Foi um momento de deleite, onde ouvimos a leitura da nossa profª.. Então, me dei conta mais uma vez que há tempos não realizava essa atividade com os minhas crianças, já nem me lembrava do quanto era prazerosa!

Após a leitura da crônica, a profª. entregou o plano da oficina; lemos e vou descrevê-lo abaixo:

Objetivos:

Analisar ideias iniciais sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar, a partir das narrativas orais, relacionando com apropriações e objetivações sobre a teoria de Vigotski produzidas no processo de reflexão crítica da pesquisa formação;

Caracterizar a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil, explicitando ações realizadas na escola com as crianças, tendo o brincar como a atividade.

Conteúdo:

As apropriações e objetivações sobre a atividade do brincar e o desenvolvimento infantil...

Características da prática pedagógica mediada pelo brincar.

QUESTIONAMENTOS:

Quais argumentos explicam as ideias das narrativas sobre a atividade de brincar na escola e a aprendizagem da criança, considerando a teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento da criança?

Como estão sendo realizadas ações na escola para criar condições de aprendizagem da criança a partir do brincar?

Logo em seguida, a professora nos deu uma cópia, com trechos das nossas primeiras narrativas, na oficina do brincar 01- Como é o trabalho com jogos? E fomos lendo as nossas narrativas e tentando responder aos questionamentos;

Ela nos questionou? Que explicações da teoria para esse envolvimento que a criança tem na hora dos jogos, na hora de brincar? Íamos respondendo uma sempre complementando a fala da outra.. E eu destaquei esses pontos:

Quando Abaporu falou que a vida escolar é curtinha eu pedi, que ela explicasse melhor, pois não havia entendido a expressão, porque para mim, **no meu contexto** crianças as passam 5 anos na Educação infantil em (berçário, maternal 1, maternal 2, 1º período e 2º período) e ela explicou que **no contexto dela** muitas crianças chegam na escola aos 4 anos, por isso consideram a vida escolar deles curtinha na E. Infantil. Em sua narrativa, reconheci que suas crianças chegam sem ter habilidades mínimas (tipo lateralidade, se atrapalham com alguns movimentos, tipo andar sobre uma linha reta, ex..), e que ela faz uma intervenção tipo possibilitando momento de brincadeiras para as crianças, a amarelinha é um exemplo. E eu achei muito boa reação, isso mostra que ela reflete o que as crianças precisam aprender.

Abaporu, também, questionou quando eu disse que os jogos que disponho as crianças não é **de raciocínio lógico**; no seu entendimento todos os jogos são de raciocínio lógico, então expliquei que considerava repetitivos, a criança não teria de pensar muito para realizar! Sempre eram relacionados às mesmas habilidades, envolviam letras, sílabas ou palavras... disse a ela que me sentia engessada; tinha que dar um resultado muito bom pra escola, meus alunos seriam avaliados e precisavam provar que sabiam ler e escrever bem... Então, eu focava nessas habilidades quase que 90% do tempo, e assim considerei sem raciocínio lógico, foi nesse sentido.. Foi então que Cuca, leu sua narrativa, e quando questionada sobre o trecho que ela diz que suas crianças **são inquietas demais, são barulhentas...** diz que usa os jogos para trabalhar a concentração, cooperação entre eles; Ela, também, reforçou o que eu disse anteriormente que a gente sempre está caindo nos mesmo jogos, mudando só o que a gente quer trabalhar aquela semana, quer um exemplo dessa fala? A letra que trabalharemos na semana; depois, ela diz que com os jogos as crianças ficam mais tranquilas, e essa habilidade ela acha necessária para o bom trabalho, mas às vezes se sentia sufocada com as exigências da secretaria e que por muitas vezes não conseguia fazer o que achava de fato importante com as crianças, visto que somos cobradas para que a criança esteja sempre com um lápis e um caderno na mão. Uma pena mesmo! Assim, despeço-me querida amiga! Mandarei notícias! Aguarde!!

Um abraço,
Chapéu Azul!

CARTA PEDAGÓGICA n. 07 - CHAPEU AZUL

Olá querida professora Francisca Sena!

“Fazer é a melhor maneira de dizer” (José Martí).

Esse encontro foi mais curto, as demandas eram nossas, ou seja, a professora não deu nenhum plano por este motivo, os questionamentos deviam ser por nossa conta! Neste dia, ela receberia os nossos cadernos de registros; Iniciamos com um texto de Drummond – a chave, Cuca leu para nós!

[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 ...]

Depois a proposta foi retomar os questionamentos do encontro anterior, vamos lembrar quais eram?

QUESTIONAMENTOS:

Quais argumentos explicam as ideias das narrativas sobre a atividade de brincar na escola e a aprendizagem da criança, considerando a teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento da criança?

Como estão sendo realizadas ações na escola para criar condições de aprendizagem da criança a partir do brincar?

Refletimos o que mudou e por que mudou a nossa prática.

Na ocasião eu e Cuca ficamos de apresentar como faríamos as atividades propostas ainda da oficina número 04, ela ficou com um livro e eu com a tela de Tarsila do Amaral (escolhi a Operários) para descrevermos como faríamos essa atividade. Minha descrição é essas:

No momento em que a professora problematizava conosco surgiu a pergunta: Ler é igual a contar? A partir desse questionamento, relembramos se na nossa infância tínhamos alguém que lia para nós... se tínhamos acesso a livros ou não...no meu caso, minha infância foi pobre de tudo inclusive de literatura. Já, Cuca relatou que sempre esteve em contato com os livros, pois na sua casa sua mãe tinha uma estante cheia deles. Nesse instante, constatei que de nós 3, Cuca foi a que mais teve contato com a cultura humana na infância. Nesse momento, a professora contou um pouco de sua experiência quando fez parte do **FORMAR**

EM REDE (formação com professores da rede municipal). Por mim, passaria horas e horas ouvindo suas valiosas vivências. Enfim, o encontrou chegou ao final e ela deu orientações de que queria mais duas cartas pedagógicas, **a primeira** sobre o processo formativo e a outra sobre nós ainda queríamos estudar. Falou também sobre o memorial que vai receber, e ainda nos contou uma que iremos receber uma certificação de participação na pesquisa. Que alegria!!! Despeço-me por aqui!

Um abraço,
Chapéu Azul!

CARTA PEDAGÓGICA n. 08 - CHAPEU AZUL

Olá querida professora Francisca Sena!

“Fazer é a melhor maneira de dizer” (José Martí).

Nesta carta pedagógica irei falar um pouco do processo formativo; como a participação na pesquisa tem me feito refletir sobre a minha prática; vou descrever também no que mudei e por que mudei. Lembrei-me do primeiro contato que tive com a professora Nazareth e do seu convite num dia de formação no **CEFOP**. Eu já gostei dela de cara;

Ela se apresentou e colocou seus objetivos, explicou os critérios que deviam ser preenchidos para a participação na Pesquisa Formação. Logo, eu senti desejo no coração de fazer parte, muito embora sem mensurar o que de fato eu tinha que fazer, ou talvez, as mudanças que isso iria provocar no meu ser, ou melhor, na minha prática pedagógica;

Num segundo contato já foi legal, começamos com uma entrevista reflexiva coletiva; falamos um pouco de nós mesmos sobre a nossa experiência docência... A professora gravava tudo; Falamos das nossas práticas e sobre o que nossas angústias, nesse caso a pressão sofrida para alfabetizar os nossos alunos de 5 anos.

As nossas falas, nesse primeiro momento foram bem parecidas. E a nossa prática era a mesma, repetitiva e enfadonia. Essa fala, essa angústia se estendeu por alguns encontros; tudo estava automático em nossas mentes e conseqüentemente em nossas práticas; sempre repetíamos as mesmas coisas, as mesmas atividades; Visávamos a alfabetização das crianças o tempo todo; O desafio era sempre avançar, a criança tinha de ler e escreve bem;

Como sempre digo, essa é a minha primeira experiência na escola infantil de tempo integral, lá os desafios são triplicados, algo bem diferente da parcial. Eu ainda estou me adaptando aos novos desafios e participar de uma pesquisa naquela altura seria de fato um grande desafio. Mas como sou movida aos desafios, aceitei. Iniciamos em outubro a Pesquisa, praticamente já estávamos no final do período letivo, para nós que somos alfabetizadoras esses meses (outubro e novembro) são decisivos, visto que a avaliação **SAETHE (Sistema de Avaliação de Teresina)** ocorre no início de dezembro. Mas, pensei assim: Tudo bem, eu sei que tá corrido! Mas, mesmo assim vou persistir em participar dessa pesquisa, é uma grande oportunidade!

Em muitas de minhas falas sempre colocava a questão do “peso” que carregava de trabalhar nesta escola considerada modelo pela secretaria; Lá na escola temos muitos projetos e tudo isso demandava tempo até mesmo para sair da escola para o centro de formação no dia de encontro, às vezes era difícil, algumas vezes atrasei os registros e até mesmo a entrega do caderno para a professora, da última vez tive que ir para sua casa entregar o meu material; outra vez não pude porque iríamos receber uma visita importante na escola; bom foram tantos desafios que, juro, pensei em desistir da Pesquisa por pensar que eu podia e eu tinha até um potencial para isso mas, as atribuições estavam me consumindo e eu não gosto de fazer as coisas de qualquer jeito, pelo contrário, quero dar o meu melhor! Eu estava lotada de coisas pra dar conta (formatura, plantão escolar, boletins). Enfim, tomei uma decisão de pedir para sair daquele sufoco, comuniquei a escola que não ia ficar com as crianças de cinco anos, argumentei que eu queria uma nova experiência; agora queria os bebês; quis de fato uma mudança total, queria virar o jogo! Sai para as minhas férias, vislumbrando outros horizontes!

As festas se passarão e entrou em janeiro, e neste mês eu sempre faço a minha lista de propriedades, e lá estava **CONTINUAR** a Pesquisa Formação com a professora Nazareth. Sim, queria muito e iria fazer de tudo para continuar, e fazer o máximo; Agora, já estava mais focada na Pesquisa, querendo aproveitar cada momento.

Participar da Pesquisa tem sido uma experiência tão rica na minha vida profissional. Ela tem contribuindo grandemente para que eu possa ampliar minha visão, pensar e repensar as minhas práticas e modificá-las aprimorando-as e adaptado-as para melhor ensinar minhas crianças. Sinto o desejo ardente de continuar estudando, lendo sobre e pesquisando sobre a partir desses encontros; eu paro e penso, planejo e organizo o “meu fazer”, minha prática, para que possa minimamente ir atendendo essas necessidades das crianças e proporcionar o seu desenvolvimento. Eu estou em sala, sou eu que conheço minha criança e sei de fato do que elas precisam. Sempre que percebia a necessidade de dar uma parada no planejamento

que a Semec manda, fazia. O brincar na Educação Infantil é uma necessidade. E agora, estará presente em boa parte do nosso tempo. O brincar é uma atividade essencialmente essencial; Despeço-me por aqui! A próxima carta vai falar um pouco mais sobre as mudanças no meu contexto de sala, porque no dia 02/05 iniciam as aulas com meus bebês...muitas novidades...Até lá!

Um abraço,
Chapéu Azul!

CARTA PEDAGÓGICA 01 - CUCA

Querida amiga Acácia,

Bom dia

Quero compartilhar com você algo maravilhoso que estou vivendo. Nestes últimos meses tenho participado de uma pesquisa de doutorado, eu e, mais duas amigas da rede municipal. A doutoranda é a professora Nazareth Fernandes. A pesquisa tem como título: “Prática pedagógica da Educação Infantil mediada pela atividade de brincar”.

Acácia, você que sempre tem ouvido minhas queixas, sabe o quanto tem sido difícil seguir a cartilha da SEMEC e, deixar para trás o que de tão pouco ficou da teoria estudada na universidade. Hoje, estou sendo confrontada com a realidade que tenho vivenciado em terras municipais e, a teoria não apropriada que envolve como acontece o desenvolvimento da criança. Me sinto angustiada me vendo queimar um tempo que não volta mais.

Temos feito leituras pautadas nas contribuições da teoria elaborada por Vigotski e seus colaboradores, denominado de Teoria Histórico-Cultural. Sei que temos sido aliadas no sentido de oferecer uma prática que de fato leve o nosso olhar para as possibilidades abstratas das crianças, não forçando um processo no qual ela não se encontra preparada para realizar. Creio que agora consegui vislumbrar o que de fato tem acontecido na nossa prática, e digo com certa tristeza, nos falta conhecimentos sobre o que é e, como acontece o desenvolvimento da criança. Não exatamente como uma receita de bolo, mas como algumas dicas básicas no preparo, como manter os ovos em temperatura ambiente e bater bem, até incorporar todos os ingredientes. Precisamos conhecer os passos para ter um resultado desejado. Com as crianças que são o ingrediente principal do nosso trabalho, devemos ter condições perfeitas para inseri-las no mundo, para isso, precisamos saber, conhecer, como acontece o seu desenvolvimento.

Amiga, estou certa que nos falta esse conhecimento, precisamos usar melhor nossas horas para procurar entender como nossos pequenos irão evoluir, sem deixar a ternura da infância. Em meio as leituras, vejo que preciso inserir o brincar, que deve ser a atividade que governa. Precisamos urgente, compreender como nossas crianças se desenvolvem e, investir em atividades que, antes de desenvolver habilidades de leitura que a façamos ler o mundo onde vivem e, dessa forma, dominarem tudo que lerão futuramente.

Gostaria de contar com você nesse momento, pedindo que estivesse sempre me auxiliando nas minhas práticas, fazendo avaliações do meu trabalho. Seguirei compartilhando aquilo que for me incomodando e, certamente e levando a aprender.

Um grande abraço, Cuca!

CARTA PEDAGÓGICA Nº 02 - CUCA

Teresina, 4 de junho de 2019.

Caríssima amiga Abaporu,

É com alegria e, com certa lentidão, que inicio essa carta. Sou de um tempo em que as cartas eram comuns e corriqueiras, escrevi muitas cartas, mas confesso ter sentido muita dificuldade, ao tentar escrever essa. Por muitas noites me perguntei, porque estava sendo tão difícil escrever e, nunca havia encontrado a resposta (chave) para resolver de vez essa questão. Foi então, que hoje pela manhã, você indagou se eu já teria feito a carta. Eu respondi o de sempre: - Tentei e, não consegui. Você genialmente me sugeriu que eu começasse falando sobre isso, sobre essa dificuldade que senti. Antes mesmo que pudesse dizer algo, você atacou dizendo: Você tem medo de errar? Pronto! Foi o que eu necessitei para sentar e escrever. E, como não dirigir essa carta a você? Você, com quem tenho compartilhado esses momentos de estudo e, reflexão sobre o brincar. Muito obrigada por mais esse: - Engole o choro! (claro, dito de outra forma, rrsrs)

Estou certa que não tenho como falar sobre tudo que vivenciei ao longo desses meses, mas estou certa que fui despertada, despertada de um conhecimento que de certa forma, já possuíamos de forma empírica. O brincar, foi alvo de estudos na universidade, foi utilizado em vários momentos, durante toda a minha trajetória como professora da Educação Infantil, na verdade, o que eu não me dava conta, é por que sempre que algo não dava certo na rotina diária de classe, sempre apelávamos para essa prática, tendo como certo, que os resultados apareceriam. Sabíamos que brincando, eles executariam as atividades com prazer. Creio que

nesses meses, nossos olhos, foram abertos principalmente para pensar em como acontece o desenvolvimento da criança, de que forma acontece, através de que práticas esse desenvolvimento acontece. Ao longo dos estudos, fomos verificando que os conhecimentos que íamos estudando, eram algo que tínhamos conhecido quando estudantes de Pedagogia. Por que então, nos distanciamos tanto de conhecimentos teóricos que poderiam sim, fortalecer e nos trazer vitórias em nossas práticas? Creio que fomos sendo absorvidas pela rotina acelerada, o compromisso em cumprir a sequência didática e, isso nos manteve no automático. Na verdade só a formação continuada, leituras, buscas de conhecimentos, é que nos farão agir em sala, de forma pensada, articulada, objetiva. O professor é o parceiro mais experiente no processo de aprendizagem da criança, portanto, quanto mais conhecer como acontece esse desenvolvimento, seremos exitosos em nossas práticas. Não podemos mais continuar imitando práticas sem o devido conhecimento de onde ela levará nossas crianças. Fiquei constrangida por diversas vezes, durante as oficinas, por não saber explicar o motivo de algumas práticas em sala, sabia que os resultados eram eficientes, mas não tinha domínio do real motivo. Estudando um pouco sobre o que escreveu Vigotski, fomos aos poucos entendendo, ou pelo menos buscando conhecer sobre a concepção do desenvolvimento humano. Creio ser esse um dos maiores êxitos desses momentos que tivemos em grupo, ao lado da professora Nazareth, perceber o nosso papel nesse processo, querer conhecer mais sobre esse assunto, saber onde queremos chegar e utilizar a forma mais eficiente para chegar ao nosso objetivo, através do brincar. Nunca mais executaremos jogos ou brincadeiras em nossas práticas em sala, sem pensar aonde chegaremos. Creio que você e Chapéu Azul pensam da mesma forma que eu. Sinto que necessito me apropriar de mais conhecimentos, existem enormes lacunas na minha prática, mas daremos continuidade aos estudos e buscarei outras formações para atender minhas crianças da melhor forma.

Precisamos fazer nossas crianças vivenciarem o maior número possível de experiências sobre o mundo onde vivem, fazendo assim, com que elas se apropriem cada vez mais, da cultura de onde vivem, pois é na infância, que a criança aprende a ser um ser humano, se humaniza, satisfazendo uma necessidade dela mesmo, se apropriando do mundo onde vive.

Em nossas reuniões, percebi que aquilo que tanto buscamos em nossas práticas, não está longe do nosso alcance, já temos vivido, mesmo que de forma bem tímida. Hoje, percebo que seguir a cartilha da SEMEC, de longe significa não brincar, pois é brincando, que nossas crianças se organizam mentalmente, que no brincar elas estarão se desenvolvendo no afetivo, emotivo e cognitivo. Teremos ou não prazer nisso? Se a nós cumpre, como parceiros mais

experientes propiciar, facilitar esses aprendizados, então estou feliz por ter esse conhecimento e agir de maneira mais eficiente nas minhas práticas.

Um grande abraço e, muito obrigada pela ajuda de hoje.

Cuca

CARTA PEDAGÓGICA 01 - ABAPORU

12 de novembro de 2018

Querida Natalia,

Hoje participei da primeira Oficina do Brincar, do projeto de pesquisa do qual já lhe falei que estou colaborando. E como atividade de pós-oficina, nos foi repassado a missão de escrever uma carta destinada a colega de profissão e você foi a minha escolhida.

O propósito da carta é compartilhar nossa compreensão acerca das discussões e reflexões vivenciadas hoje. Nossas discussões foram acesas sob as ideias da Psicologia Histórico-Cultural presente no artigo intitulado: Reflexões sobre a Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural.

Nada que não tenhamos conhecimento, porém não custa nada lembrar com o auxílio do texto acima mencionado, podemos perceber o quanto é necessário ao desenvolvimento da criança, o planejamento e a organização de ações que não subestimem suas capacidades. Assim, a escola por meio de suas atividades deve propiciar um desenvolvimento respeitando as condições psíquicas, evitando traumas posteriores e facilitando a aprendizagem de novas habilidades.

Sabemos que a escola de Educação Infantil e o professor, já não tem função de tão somente cuidar. É preciso, pois, evidenciar em suas práticas a mediação dos conhecimentos históricos e culturais de forma colaborativa, reconhecendo e respeitando a crianças em suas peculiaridades como sujeito repleto de aptidões que precisam ser norteadas a fim de possam aflorar.

E, assim, a função do professor tornar-se primordial, pois como mediar, precisa buscar conhecimentos, habilidade que venham contribuir com o desenvolvimento das funções tão importantes na vida do ser humano, da criança, respeitando as condições de cada indivíduo, pois assim, estará contribuindo de maior sucesso de futuras aprendizagens.

E indispensável ressaltar que na infância aspectos sociais, culturais, linguísticos, assim como habilidades e aprendizagens em geral encontram como fonte de grande inspiração o

brincar. E, nessa fase da vida o brincar e o faz de conta devem permear o máximo de tempo. Pois estes são fundamentais ao desenvolvimento da criança, na infância e conseqüentemente em fases posteriores. Assim, o brincar não é perda de tempo e precisa fazer parte da vida escolar das crianças.

Espero que compreenda as ideias expostas, qualquer dúvida me procure. Obrigada pela colaboração!

Forte Abraço, Abaporu.

CARTA PEDAGÓGICA 02 - ABAPORU

Teresina 24 de março de 2019

Queridas amigas,

Venho por meio desta expressar me sinceros sentimentos, minha mais profunda alegria que tenho em reconhecer o quanto aprendi e o quanto amadureci ao longo desses dias de estudo. Foi um amadurecimento tanto no aspecto humano quanto profissional.

Os estudos da pesquisa estão sendo concluído e é preciso confessar, deixaram marcas e deixarão saudades, forma encontros tão bons, forma momentos ricos, foram belas e enriquecedoras reflexões. Desejo que a semente semeada em nosso ser seja a cada dia regada pela busca do saber. Só em pensar que acabou já estou com saudades.

Nossos encontros forma momentos tão importantes, foram como fonte de luz, pois vivia na escuridão, foi um despertar, o abrir os olhos de quem a anos vivia adormecida, foram momentos marcantes que fizeram nascer a consciência de que é preciso mudar, é preciso fazer mais, somos capazes, pois esse mais não é algo impossível, nós é que criamos barreiras, impossibilitamos o aflorar do mais e, isso não se dá só pelo comodismo, isso também ocorre pela cegueira intelectual que contribui para nossa ignorância, contribui com a ideia de que nada melhor sou capaz de fazer.

Não sou imunes a mudanças, somos capazes de fazer melhor, porém confesso que muitas vezes me entristeço, pois paro e logo me vejo repetindo absurdos que hoje se, não posso deixar arraigado em minha prática, preciso realmente me esforçar, preciso melhorar, fazer melhor.

E esses desencontros despertam em mim uma grande angústia, às vezes parece sufocar e, sem nossos encontros o que faria? Como irei aliviar o coração? A angústia, a tristeza parece me emudecer e, nossos encontros funcionam como terapia, limpa minha alma, sinto esvaziar,

logo vejo e revejo que as mudanças ocorrem devagar e o incômodo como a professora Nazareth mesmo gosta de afirmar, já é o começo.

Nossos encontros forma marcantes, me proporcionaram um amadurecimento profissional sem o qual eu estaria condenada a viver na mesmice, na mediocridade e, sinceramente desejo que tantas reflexões sejam o despertar da eterna necessidade de buscar me conhecer, conhecer minha prática e que busque conscientemente perceber os aspectos que preciso melhorar, pois minha prática como professora de Educação Infantil que sou, não é uma ação que diz respeito só a mim, mas, principalmente àqueles que dependem, que , em mim, encontrar condições para aflorar, para crescer, pois até então são somente pequenos grandes seres.

Chega a ser engraçado, porém é válido reconhecer que em pouco tempo muitas mudanças de ideias, de propósitos e, espero fazer com que tudo que aprendi me faça crescer e, eu possa contribuir mais para o desenvolvimento total e saudável de minhas crianças.

Hoje tenho o brincar muito mais presente em minha prática e de forma consciente, brinco sabendo o que estou a fazer, antes o brincar só aparecia no final da aula, só ocorria caso o tempo sobrasse, agora já não é assim, a brincadeira não está mais no meio ou fim, sempre no início como atividade principal.

Algo que, também, reconheço ter melhorado foi em relação ao ouvir, eu não destinava realmente me minha rotina o momento para ouvir as crianças, só minha voz tinha vez, não tinha tempo para ouvi-los. Hoje ainda não é o ideal reconheço (os meninos falam demais, possuem uma necessidade em se comunicarem que parece não ter fim). Mas, nossas rodas de conversa estão mais frequentes e, eu tenho me esforçado mais e mais para não deixá-la tão somente no papel como há tanto tempo fazia.

Hoje tenho certa condição de ver minha prática e vejo que isso é necessário para que se possa buscar novos rumos capazes de corrigir alguns erros.

CARTA PEDAGÓGICA 03 – ABAPORU

Teresina 08 de abril de 2019.

Hoje tenho a dizer só muito obrigada por todo o saber compartilhado, por todo carinho, atenção, paciência e tempo em e dispor a contribuir com nosso crescimento humano e profissional, nos despertando a consciência de que somos capazes e que nosso querer (à luz de saberes necessários ao desenvolvimento humano) é capaz de transformar vidas.

Deixar aqui explícito o que me falta, não me julgo capaz, me sinto órfã de conhecimentos, não sei por onde começar, nem o que falta para me completar.

Hoje quando paro a pensar me sinto angustiada, preocupada em está causando danos no desenvolvimento dos pequenos que passam por minha vida. Quantos danos já causei? Com essa minha prática louca, desalmada, com essa louca de fazer a criança ler e escrever.

Vendo assim sinto a necessidade de conhecer mais sobre o desenvolvimento da criança, como perceber o tempo de cada um, como contribuir com o desenvolvimento sem causar tantos danos? Sinto-me angustiada em ver como as coisas são planejadas sem fundamentos, jogadas de qualquer jeito.

O desenvolvimento infantil me parece uma peça teatral maestrada por um mundaréu de profissionais que muitas vezes nunca param para ver o porquê das suas escolhas profissionais. Quais seus anseios, que base os mantem e, se quer preocupam-se em saber qual é mesmo sua relação com esta profissão, que contribuições e importância o arcabouço teórico que permeiam nossa formação e faz presente.

Parece compreendidas por motivos inconcebíveis de falta de humanidade, excesso de egocentrismo, que tornamos nossa profissão vazia, depositamos nosso tempo e energia fazendo escolhas sem fundamentos, sem medir as prováveis consequências de tais escolhas na vida dos outros personagens da peça e, assim perdemos o sentido do agir docente e do fazer pedagógico.

APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO
DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
PPGEd
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa, como voluntário. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder aos instrumentos de produção de dados, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido pela doutoranda Maria de Nazareth Fernandes Martins. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinar este documento na última folha, o mesmo está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Esclarecemos que todas as outras páginas deste documento, caso aceite, deverão ser rubricadas. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

1. ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM ATIVIDADE DE BRINCAR: MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS**

Pesquisadora Responsável: Maria de Nazareth Fernandes Martins

Endereço: Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - Bairro Ininga - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 3215-5820

Telefone de contato da pesquisadora: (86) 98866-5637

2. DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este projeto propõe a realização de uma pesquisa-formação a ser realizada com professoras que atuam na Educação Infantil da rede pública municipal de Teresina - PI.

Na execução desta pesquisa objetivamos: **Investigar os processos constitutivos da prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar**. E, de forma específica: **Analisar as significações sobre o brincar produzidas por professoras da Educação Infantil no desenvolvimento da prática pedagógica e no processo de reflexão crítica da pesquisa formação**.

A realização da pesquisa justifica-se pela necessidade no estudo realizado em nível de doutorado sobre aspecto fundamental da Educação Infantil, a prática pedagógica mediada pelo brincar. Isso porque consideramos que as professoras trabalham com crianças que tem como principal forma de aprender as brincadeiras. E, as professoras têm a necessidade de conhecer o processo de desenvolvimento infantil, conteúdo a ser estudado e discutido na formação que pretendemos desenvolver, para planejar o ensino que será desenvolvido na escola visando a aprendizagem das crianças e atendendo as exigências da sociedade.

Informamos que as participantes da pesquisa não terão despesas com materiais de estudo, pois todos os recursos necessários para realização da entrevista, da formação e da escrita do memorial serão disponibilizados pela pesquisadora. Todas as atividades da pesquisa serão realizadas no Centro de Formação Odilon Nunes, local oficial de encontros de estudo dos professores da rede pública municipal de Teresina/PI. E, caso as participantes tenham despesas em virtude de sua participação, estas serão ressarcidas de todos os gastos, inclusive os referentes à alimentação e deslocamento.

Considerando nossos objetivos, a colaboração das professoras acontecerá por meio das estratégias de produção dos dados: **entrevista** desenvolvida sobre aspectos referentes à criança e seu desenvolvimento, as atividades que desenvolvem em sala de aula e as orientações da Secretaria de Educação sobre as aprendizagens das crianças.

A entrevista será realizada numa das salas de estudo do Centro de Formação em dia e horário combinado com as professoras e que seja dia de Horário Pedagógico - HP (No HP as professoras ficam fora de sala de aula e se deslocam ao Centro de Formação). A duração da entrevista será em média de 60 a 90 minutos. Após esse momento organizaremos **encontros de estudos** sobre a Educação Infantil, também a ser realizado no Centro de Formação com duração de duas horas, uma vez por semana. Os conteúdos discutidos na formação serão: o brincar e o desenvolvimento da criança com base na Psicologia; prática pedagógica da Educação Infantil. As professoras também escreverão um **memorial** sobre a docência, a partir das aprendizagens da formação. A escrita do memorial também acontecerá no horário pedagógico e o tempo destinado à escrita será decidido pela professora e acontecerá na semana que não teremos encontro de formação ou quanto a participante decidir fazê-lo.

Em relação aos **riscos**, estes serão mínimos: como receio ou desconforto em discutir sobre alguns aspectos da prática pedagógica; receio ou desconforto em revelar sobre sua vida profissional ao considerar que não tenha domínio sobre o material a ser estudado.

Esclarecemos que será respeitado sempre que uma professora se recuse a falar ou escrever sobre determinado assunto e que não temos a intenção de analisar a professora, mas,

a prática pedagógica da Educação Infantil, pois se trata de uma pesquisa de caráter científico que respeita todas as exigências legais de realização.

E, mesmo, assim, as participantes terão direito de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, como terão assistência integral pelo tempo que for necessário.

Reiteramos que os deslocamentos para participar da pesquisa acontecerão nos horários pedagógicos das professoras em que estas se dirigem ao Centro de Formação Odilon Nunes, espaço da Secretaria de Educação destinado ao encontro dos professores. E, que esta pesquisa não implicará em remuneração para as participantes.

Quanto aos **benefícios**, a pesquisa contribuirá para o avanço das discussões que abordam a questão da prática pedagógica da Educação Infantil, pois é crescente a necessidade de conhecermos mais este profissional com suas necessidades formativas e as possibilidades criadas para o desenvolvimento da prática pedagógica da Educação Infantil brasileira.

Pontuamos também que as participantes da pesquisa têm garantido o direito de acesso ao resultado da pesquisa, sempre que solicitado, em linguagem apropriada ao entendimento tanto da participante como do representante legal da instituição ao qual se encontram vinculados.

As participantes da pesquisa poderão entrar em contato com o Comitê de Ética da UFPI sempre que julgar necessário maiores esclarecimentos sobre a pesquisa nos horários de 8h as 12h e de 14h as 18h, de segunda a sexta-feira. E, em caso de emergência com a pesquisadora responsável pelo telefone (86) 98866-5637 ou (99) 98117-2315, disponíveis 24 horas.

3. ADESÃO VOLUNTÁRIA

A adesão a essa pesquisa é voluntária. Você poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possa causar-lhe algum constrangimento. Está garantido o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem penalidades. Ademais, a pesquisa apresenta riscos mínimos.

4. GARANTIA DE SIGILO

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar a validade do estudo.

Eu, _____,
RG nº _____, concordo em participar voluntariamente do referido estudo, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos mínimos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Entendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Teresina (PI), 20 de outubro de 2018.

Assinatura do participante

Pesquisadora Responsável

Professora Orientadora do Doutorado

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella -
Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI. tel.: (86)
86)3237-2332 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: ww.ufpi.br/cep

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

SEMEC
Secretaria
Municipal
de EducaçãoPrefeitura de
Teresina

Ofício nº 4091/2018/GAB/SEMEC

Teresina (PI), 17 de maio de 2018.

Ilma. Sra.

MARIA DA GLÓRIA CARVALHO MOURA

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga

CEP 64049-550 – Teresina-PI

ASSUNTO: Autorização da realização de pesquisa.

Senhora Coordenadora,

Em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do **Processo nº 044.08942/2018**, autorizamos a realização da pesquisa intitulada **PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM A ATIVIDADE DO BRINCAR: MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS**, da doutoranda **Maria de Nazareth Fernandes Martins**, desde que *se restrinja exclusivamente às solicitações da pesquisa sem prejudicar o andamento dos trabalhos, que obtenha a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos, caso necessário, e siga as orientações referentes à Ética na pesquisa.* Ressaltamos que a referida pesquisa só está autorizada se atender a essas condições.

Solicitamos que, após concluída a referida pesquisa, deverá ser encaminhado um relatório final a esta Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, devendo ser entregue no Gabinete.

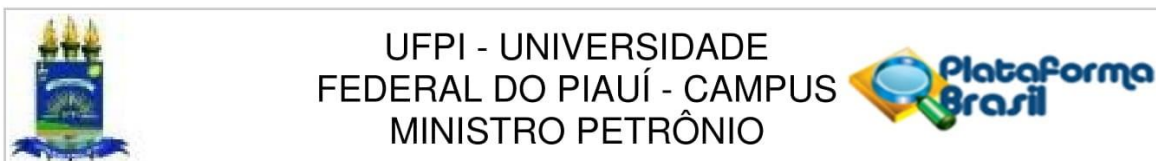
Atenciosamente,


IRENE NUNES LUSTOSA

Secretária Executiva de Ensino – SEMEC



ANEXO B – PARECER DO COMITE DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM A ATIVIDADE DO BRINCAR: MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS

Pesquisador: Maria de Nazareth Fernandes Martins

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 09863219.1.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.335.025

Apresentação do Projeto:

O brincar é uma atividade reveladora do processo de desenvolvimento da criança. Na Educação Infantil esta atividade é normatizada e validada pelas pesquisas sobre a infância, desenvolvimento infantil e prática pedagógica nesta etapa de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) estabelecem o brincar como um eixo integrador da atividade docente. Outro aspecto relacionado a formação da criança é o trabalho a ser desenvolvido por meio da articulação cuidar e educar, no caso desta pesquisa de doutoramento e da base teórica adotada, o cuidar e educar tem como objetivo o processo de humanização, socialização e singularização da criança. Com base nestas afirmações questionamos: Quais são as mediações constitutivas da prática pedagógica da Educação Infantil com a atividade do brincar? A proposta de tese é: A professora de Educação Infantil realiza uma prática pedagógica mediada pelas significações do brincar como fonte do desenvolvimento da criança, quando os conhecimentos produzidos no processo formativo e no exercício da profissão são do brincar como atividade guia do desenvolvimento infantil. Assim, objetivamos investigar as mediações constitutivas da prática pedagógica da Educação Infantil com atividade do brincar. O Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica serão as bases teóricas que criarão as condições objetivas e subjetivas de estudo do objeto da tese. O Materialismo Histórico Dialético por considerar a realidade como movimento gerado pelas contradições que por sua vez criam as condições do desenvolvimento, como o próprio processo de constituição da Educação Infantil, que gerou mudanças na forma de

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



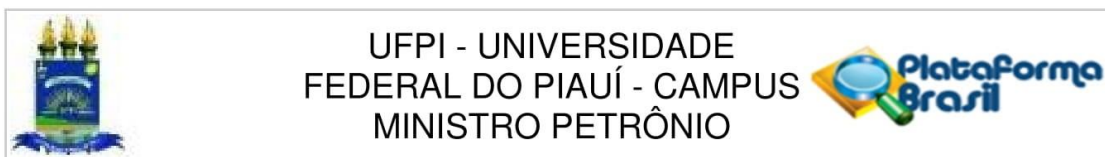
Continuação do Parecer: 3.335.025

pensar a criança e o profissional que trabalha com sua formação. E a Psicologia Sócio-Histórica pela possibilidade criada por Vigotski (1996, 1998, 2003, 2009) de estudar a consciência ligada indissolúvelmente ao meio material que vive o ser humano. A metodologia de pesquisa é a pesquisa-formação fundamentada em Alvorada Prada e Ibiapina. E para a produção dos dados, a opção será a entrevista reflexiva de acordo com Szymanski (2004) e o memorial (Souza, 2006), por serem instrumentos que possibilitam um processo de autorreflexão no momento em que o sujeito rememora fatos vividos, buscando possíveis explicações para os mesmos e por possibilitar um movimento entre os fatos narrados e intervenções do pesquisador. A pesquisa-formação articula a pesquisa com o processo de formação contínua de professores, e tem relação com nossa base epistemológica que busca evidenciar os nexos entre as múltiplas determinações da realidade. A nossa proposta é utilizar no processo de análise e interpretação dos dados a proposta dos Núcleos de Significação, produzidos por Aguiar e Ozella (2013). Investigar as apropriações das professoras de educação infantil sobre o brincar cria possibilidades de estudos e reflexões sobre a formação de professores que trabalham com crianças de 0 a 5 anos de idade, considerando que é recente a formação de professores para atuar nesta etapa de ensino e ao mesmo tempo ser consolidada nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil a atividade do brincar como condição para formação da criança.

Metodologia Proposta:

O processo de realização de pesquisa no Brasil e em outros países têm apresentado mudanças na forma de desenvolvimento. A perspectiva de se considerar um aspecto em detrimento de outro, como as abordagens qualitativa e quantitativa foram superadas por muitos pesquisadores ao considerarem a relação entre estes aspectos da realidade para se produzir conhecimento que vá além da aparência. A base teórica que fundamenta este trabalho tem a compreensão de que aspectos quantitativos e qualitativos estão em constante relação, imprimindo mudanças e transformações na realidade. Outro fator que tem sido questionado e apresenta mudanças são quanto aos tipos de metodologia de pesquisa. Durante longos períodos o processo de formação de professores tem considerado a escola e os profissionais da educação apenas como objeto de pesquisa. Mas, temos várias pesquisas que visam estabelecer uma relação ativa entre pesquisador e pesquisado. Neste trabalho nossa opção é por denominar apenas de pesquisa-formação. A proposta que se discute e se encaminha é articular pesquisa e formação. São inúmeras as perspectivas e as possibilidades que esta metodologia cria. A opção por esse tipo de pesquisa se explica pela base teóricas da tese que tem nas categorias mediação e totalidade pontos principais

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.335.025

que explicam a realidade de forma múltipla e em movimento. É desta compreensão que as professoras farão parte da pesquisa, em relação as necessidades que serão criadas na realização dos instrumentos de produção de dados que visa gerar contextos de formação por meio da reflexão sobre a prática. Rey enfatiza que o conhecimento legitima-se na sua continuidade e na capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade sobre aquilo que esta 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 e sentido. A nossa proposta é utilizar no processo de análise dos dados da pesquisa a proposta dos 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 ensinar e o brincar na escola. Adotaremos o procedimento metodológico elaborado por Aguiar e Ozella (2006, 2013), denominado Núcleos de Significação. Para construção desses Núcleos, o primeiro passo é identificar os pré-indicadores, para em seguida passar aos indicadores, que são organizados considerando o conteúdo das narrativas por meio de critérios de similaridade, complementaridade e contradição.

Hipótese:

O brincar é atividade da criança que contem potencial de desenvolvimento. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) é estabelecido o brincar como eixo norteador das práticas pedagógicas. Quando a professora considerar o brincar sobre essa perspectiva, a formação da criança é desenvolvida para humanizar, socializar e singularizar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar as mediações constitutivas da prática pedagógica da Educação Infantil com atividade do brincar.

Objetivo Secundário:

- Conhecer o processo formativo e a prática pedagógica que possibilitam a atividade do brincar;
- Analisar as determinações objetivas e subjetivas que medeiam à constituição da prática pedagógica da Educação Infantil das professoras pesquisadas;

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.335.025

- Analisar as mediações entre a prática pedagógica e a atividade do brincar como fonte de desenvolvimento da criança.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Em relação aos riscos, estes serão mínimos: como receio ou desconforto em discutir sobre alguns aspectos da prática pedagógica; receio ou desconforto em revelar sobre sua vida profissional ao considerar que não tenha domínio sobre o material a ser estudado.

Esclarecemos que será respeitado sempre que uma professora se recuse a falar ou escrever sobre determinado assunto e que não temos a intenção de analisar a professora, mas, a prática pedagógica da Educação Infantil, pois se trata de uma pesquisa de caráter científico que respeita todas as exigências legais de realização.

BENEFÍCIOS

Quanto aos benefícios, a pesquisa contribuirá para o avanço das discussões que abordam a questão da prática pedagógica da Educação Infantil, pois é crescente a necessidade de conhecermos mais este profissional com suas necessidades formativas e as possibilidades criadas para o desenvolvimento da prática pedagógica da Educação Infantil brasileira.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de apresentação obrigatória foram anexados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

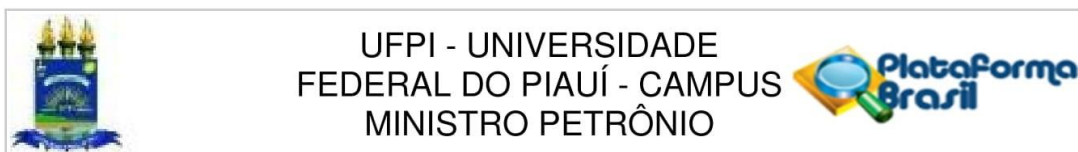
Parecer favorável. Solicita-se que seja enviado ao CEP/UFPI/CMPP o relatório parcial e o relatório final desta pesquisa. Os modelos encontram-se disponíveis no site: <http://ufpi.br/cep>

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1106822.pdf	14/05/2019 13:37:52		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_doutorado.doc	14/05/2019 13:37:21	Maria de Nazareth Fernandes Martins	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.335.025

Justificativa de Ausência	TCLE_doutorado.doc	14/05/2019 13:37:21	Maria de Nazareth Fernandes Martins	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	13/05/2019 23:00:24	Maria de Nazareth Fernandes Martins	Aceito
Outros	Curriculo.pdf	09/05/2019 09:38:19	Maria de Nazareth Fernandes Martins	Aceito
Outros	instrumento_entrevista.docx	23/04/2019 15:26:36	Maria de Nazareth Fernandes Martins	Aceito
Orçamento	orcamento_atual.docx	19/03/2019 00:15:11	Maria de Nazareth Fernandes Martins	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisador.pdf	20/02/2019 13:46:27	Maria de Nazareth Fernandes Martins	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	20/02/2019 13:46:02	Maria de Nazareth Fernandes Martins	Aceito
Outros	carta_encaminhamento.pdf	20/02/2019 13:45:26	Maria de Nazareth Fernandes Martins	Aceito
Outros	curriculo_atual.pdf	19/02/2019 20:10:32	Maria de Nazareth Fernandes Martins	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_comite_doutorado.pdf	18/02/2019 15:57:16	Maria de Nazareth Fernandes Martins	Aceito
Outros	autorizacao_institucional.pdf	06/09/2018 19:13:39	Maria de Nazareth Fernandes Martins	Aceito
Folha de Rosto	folho_de_rosto_atual.pdf	06/09/2018 19:10:23	Maria de Nazareth Fernandes Martins	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 20 de Maio de 2019

Assinado por:

**Maria do Socorro Ferreira dos Santos
(Coordenador(a))**

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br