

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LARISSA APARECIDA TRINDADE

**A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS COMO ELEMENTO
ORIENTADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE UMA
PROFESSORA PRÉ-ESCOLAR**

Presidente Prudente
2019

LARISSA APARECIDA TRINDADE

**A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS COMO ELEMENTO
ORIENTADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE UMA
PROFESSORA PRÉ-ESCOLAR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Célia Maria Guimarães

Presidente Prudente
2019

T833b TRINDADE, Larissa Aparecida
A brincadeira de papéis sociais como elemento orientador da formação continuada de uma professora pré-escolar / Larissa Aparecida TRINDADE. -- Presidente Prudente, 2019
244 p. : fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Célia Maria Guimarães

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Formação continuada. 4. Brincadeira de papéis sociais e Brinquedo. 5. Materialismo histórico-dialético. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE LARISSA APARECIDA TRINDADE, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 08 dias do mês de maio do ano de 2019, às 14:30 horas, no(a) Anfiteatro VII, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. CÉLIA MARIA GUIMARÃES - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente, Profa. Dra. JULIANA CAMPREGHER PASQUALINI do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. ELIEUZA APARECIDA DE LIMA do(a) Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO do(a) Programa de Pós Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista - Presidente Prudente - SP, Profa. Dra. AMANDA VALIENGO do(a) Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de São João Del Rei, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de LARISSA APARECIDA TRINDADE, intitulada **CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES POR MEIO DO BRINQUEDOS E A BRINCADEIRA**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final APROVADA

Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros

Profa. Dra. CÉLIA MARIA GUIMARÃES



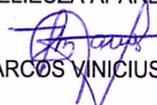
Profa. Dra. JULIANA CAMPREGHER PASQUALINI



Profa. Dra. ELIEUZA APARECIDA DE LIMA

VIDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO



Profa. Dra. AMANDA VALIENGO

VIDEOCONFERÊNCIA

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora dos agradecimentos!

O que dizer neste momento? Sinto-me emocionada por ter conseguido concretizar um sonho e confesso que esta realização não foi nada fácil. Vários desafios, inúmeros obstáculos, mas a conquista é maior. Ela é prazerosa, acalentadora e reconfortante.

No entanto, a materialização desta aspiração só foi possível mediante auxílio de diversas pessoas amigáveis e complacentes, as quais Deus me vinculou como um presente. À todas elas, manifesto sincera gratidão, de modo especial:

Aos meus pais, pelo amparo em todos os momentos.

Aos meus amados filhos, razão do meu viver, do meu lutar por uma educação e por uma sociedade mais justa e humana.

Ao meu noivo que mesmo distante, sempre esteve presente, encorajando-me e elevando minha autoestima.

Aos meus tios, pelo incentivo e proteção em incontáveis situações.

À minha querida orientadora, pela paciência, compreensão, amizade, confiança, estímulo e compartilhamento de conhecimentos.

À professora (amiga) e às crianças participantes da pesquisa, pelo carinho e gentileza em partilhar esse processo comigo.

Aos meus amigos, José Ricardo Silva, Alana Paula de Oliveira, Rodrigo Lima Nunes e Ederson Antonio da Silva e Daniele Morini, pelo companheirismo e inspiração.

Aos professores doutores, Alessandra Arce, Elieusa Aparecida de Lima, Juliana Campregher Pasqualini e Marcos Vinícius Francisco, pelas ricas contribuições na banca de exame de qualificação.

Se o conhecimento não transformasse as pessoas e não transformasse a sociedade, ele no passaria de uma massa morta de informações, palavras e ideias. Mas o conhecimento é atividade humana condensada e sua socialização traz à vida que ali se encontra em estado latente. Essa atividade, no processo de sua apropriação pelos indivíduos, produz nestes o movimento do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, em outras palavras, põe em movimento o humano.
(DUARTE, 2016, p. 34).

RESUMO

Esta investigação, vinculada à linha de pesquisa “Processos formativos, infância e juventude”, do PPGE-FCT/UNESP, propôs-se ao desafio de no processo de formação continuada com uma professora pré-escolar, organizar práticas educativas humanizadoras à luz do materialismo histórico-dialético e do emprego do brinquedo e das brincadeiras de papéis sociais. O processo de formação continuada, alinhado às premissas marxistas e ao uso do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais, considerados como atividades essenciais para a humanização das crianças pré-escolares operou como objeto do estudo. O objetivo geral foi realizar e refletir sobre o processo de formação continuada da professora pré-escolar por meio de intervenções teóricas e práticas para a construção de uma prática educativa humanizadora norteada na Psicologia Histórico-Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica e no emprego do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na situação escolar. Como objetivos específicos destacamos: explorar e refletir com a professora pré-escolar participante suas concepções de brinquedo, brincadeira de papéis sociais e planejamento pedagógico e, identificar e analisar dificuldades e necessidades formativas frente ao planejamento de atividades pedagógicas que contribuam para o processo de humanização das crianças por meio do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais para organização da ação formadora. Utilizamos os instrumentos metodológicos: entrevista, questionário, observação e análise dos documentos municipais para identificarmos as concepções de Educação Infantil, criança, professor, planejamento pedagógico, brinquedo e brincadeira de papéis sociais e as carências formativas da participante. De posse destas, desenvolvemos a formação continuada teórico-prático, por meio de leituras e discussões de textos, planejamento e proposição de práticas educativas, ressaltando a relevância do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na humanização das crianças pré-escolares. Os resultados revelaram que as propostas educativas da professora oscilaram durante o processo formativo, pois ora seguiam os pressupostos marxistas, ora reproduziam práticas educativas do Ensino Fundamental. A razão de divergências às perspectivas teóricas pode se vincular ao tempo reduzido de formação continuada e à apropriação insuficiente das teorias estudadas, à autonomia intelectual necessária para defender suas práticas educativas mediante a Secretaria Municipal e à falta de uma política municipal de formação continuada comprometida com a emancipação profissional. O processo formativo continuado demanda tempo de execução para melhor apropriação das teorias e práticas abordadas, se intensifica com um assessoramento amíúde do pesquisador ao planejamento e intervenção nas práticas educativas, objetivando reflexão apurada sobre as necessidades infantis e os indicativos pedagógicos das teorias com intuito de oferecer atividades qualitativas que promovam momentos ricos de aprendizagem e desenvolvimento. Precisamos de projetos de formação continuada estabelecidos na visão da Educação Infantil como espaço promotor do desenvolvimento omnilateral da criança, pois a professora, por meio de suas visões particulares de educação e de sociedade, possibilita às crianças conteúdos novos e desafiadores, permitindo compreensão da realidade vivida. Além de subsidiar a professora na compreensão das crianças como sujeitos sociais em construção, frutos das suas relações humanas, com tempos distintos para aprender e níveis diferentes de desenvolvimento, especialmente, ensinar que a brincadeira de papéis sociais é a atividade-guia para o processo de humanização das crianças pré-escolares.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Formação continuada. Brincadeira de papéis sociais e Brinquedo. Materialismo histórico-dialético.

ABSTRACT

This work, linked to the research line “Formative Processes, Childhood and Youth” of PPGE-FCT / UNESP, proposed the challenge of organizing humanizing educational practices based on historical-dialectical materialism in the process of continuing education with a preschool teacher. dialectical history and the use of toys and social role playing game. The object of study was the process of continuing formation, aligned with marxist assumptions and the use of toys and the social role playing game, considered as essential activities for the humanization of preschool children. The general objective was to realize and reflect about the process of continuing education of the preschool teacher through theoretical and practical interventions for the construction of a humanizing educational practice guided by the Historical-Cultural Psychology, the Historical-Critical Pedagogy and the use of toys and social role playing game in the school situation. The specific objectives were: to explore and reflect with the participating preschool teacher their conceptions of toy, social role playing game and pedagogical planning; to identify and analyze difficulties and formative needs in relation to the planning of pedagogical activities that contribute to the humanization process of children through the toy and the social role playing game for the organization of the formative action. Methodological instruments were used: interview, questionnaire, observation and analysis of municipal documents to identify the conceptions of early childhood education, child, teacher, pedagogical planning, toy and social role playing game and the formative needs of the participant. In this way, the theoretical-practical continuing education was developed through reading and discussion of texts, planning and proposition of educational practices, emphasizing the relevance of the toy and the social role playing game in the humanization of preschool children. The results revealed that the teacher's educational proposals fluctuated during the formative process, because at different times they followed the marxist assumptions, in others they reproduced educational practices of elementary school. The reason for divergences from the theoretical perspectives may be linked to the reduced time of continuing education and the inadequate appropriation of the studied theories, also in relation to the intellectual autonomy necessary to defend their educational practices before the Municipal Secretariat and the lack of a municipal continuing education policy committed with a professional emancipation. The continuous formative process demands time for its execution leading to a better appropriation of the theories and practices approached, intensifying with a detailed researcher's advice to the planning and intervention in the educational practices, aiming at an accurate reflection on the children's needs and the pedagogical indications of the theories in order to offer qualitative activities that promote rich moments of learning and development. We need continuing education projects established in the vision of early childhood education as a space that promotes the omnilateral development of children, because the teacher, through their particular views of education and society, enables new and challenging content for children, allowing understanding of the lived reality. In addition, to give the teacher support in the understanding of children as a social subjects in process of construction, fruits of their human relationships, with different times to learn and different levels of development, especially, to teach that the social role playing game is the guiding activity for the humanization process of preschool children.

Keywords: Education. Child education. Continuing education. Social Role Playing Game and Toy. Historical-dialectical materialism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Confecção do gráfico: Brinquedo favorito.....	152
Figura 2 Carrinhos trazidos pela professora e pesquisadora	153
Figura 3 - Brincadeira livre de papéis sociais com os carrinhos	153
Figura 4 - Leitura coletiva do cartaz confeccionado pelas crianças	157
Figura 5 - Texto coletivo: brinquedos de meninos e meninas	157
Figura 6 - Pesquisa feitas com os familiares	159
Figura 7 - Carrinhos construídos pelas crianças com materiais recicláveis	161
Figura 8 - Brincando com os carrinhos de materiais recicláveis	161
Figura 9 - Registro da confecção dos carrinhos de materiais recicláveis	162
Figura 10 - Aprendendo concretamente o conceito: força de atrito	164
Figura 11 - Aprendendo concretamente o conceito: força de atrito	164
Figura 12 - Mapa conceitual: força de atrito	165
Figura 13 - Discussão sobre os sinais de trânsito	167
Figura 14 - Brincadeira de papéis sociais: motoristas	167
Figura 15 - Brincadeira de papéis sociais: motoristas	168
Figura 16 - Brincadeira de papéis sociais: engenheiros/construtores.....	170
Figura 17 - Brincadeira de papéis sociais: engenheiros/construtores.....	171
Figura 18 - Registro dos carrinhos preferidos com massinha de modelar.....	171
Figura 19 - Vivência com os carrinhos de papelão	173
Figura 20 - Vivência com os carrinhos de rolimã	173
Figura 21 - Corrida com os carrinhos de rolimã.....	174
Figura 22 - Releitura da obra “Rolimã”, de Ivan Cruz	175
Figura 23 - Deslocamento sobre as rampas: velocidade.....	175
Figura 24 - Deslocamento sobre as rampas: força de atrito	176
Figura 25 - Jogos de Papéis sociais: corredores	176
Figura 26 - Registro dos conteúdos que mais gostaram de aprender	176
Figura 27 - Livro trabalho	182
Figura 28 - Bonecos e Bonecas trazidos pela professora e pesquisadora.....	183
Figura 29 - Brincando com bonecos e bonecas	184
Figura 30 - Brincando com bonecos e bonecas	184
Figura 31 - Auto-observação no espelho	188
Figura 32 - Registro: autorretratos das crianças	188
Figura 33 - Medindo a silhueta das crianças	190
Figura 34 - Advinha quem eu sou?.....	191
Figura 35 - Pintando a silhueta	192
Figura 36 - Brincando com massinha de modelar	192
Figura 37 - Processo de confecção dos bonecos e bonecas de TNT	204
Figura 38 - Processo de confecção dos bonecos e bonecas de EVA.....	204
Figura 39 - Brincando de papéis sociais: dançarinos	206

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Universidades da Região Norte.....	14
Quadro 2 - Universidades da Região Nordeste	14
Quadro 3 - Universidades da Região Centro-Oeste.....	14
Quadro 4 - Universidades da Região Sudeste	15
Quadro 5 - Universidades da Região Sul.....	15
Quadro 6 - Primeira Fase /das Produções Nacionais.....	16
Quadro 7 - Segunda Fase de Análise das Produções Nacionais.....	17
Quadro 8 - Concepções identificadas na análise dos dados apresentados pela professora pré-escolar participante	127
Quadro 9 - Compreensões escritas pela professora sobre texto estudado	127
Quadro 10 - Compreensões verbais da professora sobre a teoria estudada.....	129
Quadro 11 - Compreensões verbais sobre a teoria estudada	134
Quadro 12 - Visão de planejamento pedagógico da professora pré-escolar participante identificada pela análise.....	135
Quadro 13 - Compreensões verbais sobre a teoria estudada	137
Quadro 14 - Concepções identificadas na análise dos dados apresentados pela professora pré-escolar participante	139
Quadro 15 - Compreensões verbais da professora sobre a teoria estudada.....	140

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	21
2.1 O papel do professor na perspectiva histórico-crítica	32
2.2 A formação continuada docente ancorada no materialismo histórico-dialético.....	35
2.3 Organização da prática educativa segundo os pressupostos marxistas	41
3 O VALOR DO BRINQUEDO E DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NO TRABALHO EDUCATIVO NAS INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA....	52
3.1 O brinquedo e a brincadeira de papéis sociais no contexto histórico	52
3.2 O brinquedo, a brincadeira de papéis sociais e o processo de humanização das crianças..	55
3.3 Proposições de uso do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais no contexto pré- escolar.....	64
4 MÉTODO, GÊNESE E PERCURSOS DA PESQUISA.....	73
4.1 Pressupostos do método materialista histórico-dialético.....	73
4.2 A realidade investigada e o percurso inicial da pesquisa	79
5 ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA	82
5.1 Concepções de Educação Infantil, criança, professor, planejamento pedagógico, brinquedo e brincadeira de papéis sociais.....	83
5.1.1 Concepções de Educação Infantil, criança, professor, planejamento pedagógico, brinquedo e brincadeira de papéis sociais apresentadas pelo Documento Oficial.	84
5.1.2 Concepções de educação infantil, criança, professor, planejamento pedagógico, brinquedo e brincadeira de papéis sociais reveladas pela professora pré-escolar	103
5.2 O processo de formação continuada.....	125
5.3 A práxis pedagógica	146
5.3.1 Práxis educativa: carrinhos.....	148
5.3.2 Práxis educativa: bonecas.....	179
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
REFERÊNCIAS.....	215
APÊNDICES	228
ANEXOS.....	243

1 INTRODUÇÃO

[...] a relação entre o processo histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode, sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico de uma sociedade pelo nível de desenvolvimento do sistema educativo e vice-versa. (LEONTIEV, 1978a, p. 80).

O presente estudo de doutorado se vincula à linha de pesquisa “Processos formativos, infância e juventude” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente, estado de São Paulo e articula-se à pesquisa de mestrado (TRINDADE, 2010)¹, denominada “O brinquedo no contexto da Educação Infantil como fomentador das culturas da infância e humanização”.

A dissertação de mestrado supracitada versava sobre o conceito de brinquedo, sua origem e evolução histórica, assim como seus modos de utilização no ambiente educativo infantil e suas contribuições para a formação humana.

A dedicação ao estudo dos elementos lúdicos brinquedo e brincadeira de papéis sociais está, de certa forma, relacionada à formação acadêmica em Educação Física 2002 e às discussões suscitadas em sala de aula na época em que cursava a graduação em licenciatura em Educação Física e nos grupos de pesquisa da UNESP, quais sejam: Cultura Corporal: saberes e fazeres e Profissão Docente: trabalho docente, trajetória profissional, identidade profissional e representações sociais, sobre a relevância do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento infantil e a inadequação de seu emprego no contexto escolar infantil.

Na referida dissertação propusemo-nos a identificar como o brinquedo era empregado nas práticas educativas de duas escolas de Educação Infantil da rede municipal de Presidente Prudente - SP, evidenciando, assim, tipos, formas, frequência e finalidades do seu uso. Buscamos compreender também as razões desse modo de uso do brinquedo por meio das concepções de criança, Educação Infantil e brincar, reveladas pelas professoras pesquisadas.

Concluimos que os brinquedos, embora fossem utilizados quase todos os dias nos ambientes educativos, não eram encarados como elementos promotores da cultura e da humanização². Isto porque eram empregados de maneira reducionista, apenas como meio de

¹ A Dissertação foi financiada pela FAPESP e encontra-se nos links: www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2010/larissa_trindade_santos.pdf www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/79390/larissa-aparecida-trindade-dos-santos/

² Para o marxismo, os homens são determinados pelas relações de produção da vida, ou seja, são indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese das relações sociais. Nessa perspectiva, a formação

ocupação do tempo das crianças em situações não sistematizadas ou ainda como suporte para o ensino de conteúdos específicos, empobrecendo o valor educativo, cultural e humanizador do brinquedo, conforme destacam, igualmente, em suas pesquisas, Kishimoto (2001) e Mora (2006). Além disso, constatamos que os brinquedos mais utilizados nos contextos educativos investigados eram aqueles relacionados à aprendizagem de seriação, classificação, construção e leitura de palavras e identificação de números.

Notamos também uma precariedade de objetos lúdicos que trabalhassem a capacidade imaginativa, corporal, social e criativa das crianças, especialmente nos agrupamentos pré-escolares, nos quais as crianças, na maioria das vezes, só tinham o direito de brincar após o término das tarefas propostas pelos professores. Nos grupos pré-escolares, o espaço pedagógico valorizava, predominantemente, o disciplinamento, o silêncio, a imobilidade, com investimento na alfabetização de algumas linguagens como a oral, a escrita e a matemática, em detrimento das demais formas de expressão, transformando as instituições de Educação Infantil em ambientes compensatórios. (TRINDADE, 2010).

No que diz respeito as visões de Educação Infantil, detectadas junto à maioria das professoras investigadas, perpassavam pelo viés propedêutico. Acrescenta-se ao exposto, os condicionantes advindos do processo histórico da Educação Infantil no mundo e no Brasil. Segundo Kuhlmann (1998), no Brasil, a Educação Infantil foi fortemente marcada pelo caráter assistencialista e beneficente, cujo objetivo principal era promover a obediência e a retirada das crianças da rua, pois esse era considerado um ambiente deformador, resvalando-se no princípio higienista, colocando-as nas instituições de ensino para assegurar-lhes a saúde do corpo e adaptá-las aos moldes da sociedade vigente.

Desse modo, notamos que muitos problemas encontrados atualmente nas instituições de Educação Infantil são oriundos de uma história de atendimento à criança e à infância, caracterizada por discriminação, submissão, descaso político, negligência e interesses ideológicos dominantes.

Estes problemas faziam-se presentes no período em que atuei como professora especialista do Ensino Fundamental I, na rede municipal de ensino, entre 2011 e 2017, incitando-me à busca por leituras para uma compreensão mais apurada dessa dinâmica educativa da Educação Infantil. Muitas perguntas se faziam presentes, dentre elas: Por que as lacunas em relação ao brinquedo e à brincadeira de papéis sociais não se alteravam ao longo dos anos? Como engendrar evoluções nesse nível educativo, se mesmo com os avanços legais

humana é analisada no processo histórico, nas relações que se estabelecem entre os homens e a natureza quando pelo trabalho produzem sua existência (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 107).

conquistados após a Constituição Federal de 1988, a realidade pedagógica da etapa e o atendimento infantil permaneciam praticamente inalterados?

Após ingressar como professora no Ensino Superior, ministrando aulas nos cursos de Educação Física e de Pedagogia, obtive maior entendimento de que parte dos percalços vividos pelos professores no cotidiano escolar são decorrentes de uma estrutura curricular deficitária, entre outras questões importantes, a qual enfatiza apenas algumas áreas do conhecimento. O conteúdo de Educação Física para as graduandas de Pedagogia, por exemplo, possuía e ainda possui uma carga horária total de 80 horas/aulas, o que impossibilita um trabalho mais amplo e aprofundado da área, comprometendo o oferecimento dos conteúdos das diferentes disciplinas, que por vezes, privilegia a prática e o fazer em sala de aula, em detrimento da reflexão embasada nos referenciais teóricos que orientam práticas educativas.

Dessa maneira, compreendi que algumas carências identificadas no contexto escolar são resultantes de um processo formativo inicial desligado do contexto da Educação Infantil e negligente em relação aos conhecimentos e saberes necessários a atuação junto às crianças pequenas, o qual é refletido nas práticas educativas dos professores. Esse fator foi motivante para vislumbrar a formação continuada como uma temática de estudo, cujo foco central considerasse especificamente a aprendizagem dos conceitos de brinquedo e da brincadeira de papéis sociais e a proposição de práticas pedagógicas a partir do viés marxista, no bojo da discussão de sua relevância para a formação das crianças.

Deste modo, a pesquisa de doutorado apresentada se organizou na tentativa de contribuirmos para o rompimento de concepções semelhantes às mencionadas na dissertação de mestrado (Trindade, 2010) e de propormos resolução para parte desses problemas por meio da resposta **ao desafio**: no bojo do processo de formação continuada com uma professora pré-escolar³, organizar práticas educativas humanizadoras à luz do materialismo histórico-dialético e do emprego do brinquedo e das brincadeiras de papéis sociais.

O enfrentamento de tal desafio parte do princípio da proposta de realização de um processo de formação continuada humanizadora da professora da Educação Infantil, pois

³ Gostaríamos de ressaltar que a opção pela terminologia pré-escolar não está relacionada à perspectiva antiescolar, que considera a educação infantil como nível educativo não escolar (sem ensino) com a qual não compactuamos, mas o termo foi utilizado para facilitar ao leitor a compreensão da faixa etária (4 a 5 anos) do público-alvo a que esta pesquisa se destinou. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, artigo 30: "As instituições de Educação Infantil são as creches, para as crianças de zero a três anos e onze meses de idade e as pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos e onze meses". (BRASIL, 1996).

como destaca Mazzeu (1998), a aproximação entre o sentido e o significado do trabalho docente aproxima o professor dos fins sociais do seu ato educativo e na reflexão das bases supracitadas.

Para verificarmos as produções contemporâneas sobre a temática, avançamos cientificamente e validamos a defesa desta investigação de doutorado, iniciamos a presente investigação pelo mapeamento bibliográfico das teses e dissertações que discorrem sobre os objetos, brinquedo, brincadeira e formação continuada, no contexto pedagógico pré-escolar. Para esse mapeamento, utilizamos as bases de dados dos programas de Pós-graduação em Educação Nacionais com Qualis igual ou superior a 4 (quatro), como observados abaixo:

Quadro 1- Universidades da Região Norte

UFAM	Universidade Federal do Amazonas	M/D	4
UFPA	Universidade Federal do Pará	M/D	5
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará	M	4

Fonte: Sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação recomendados e avaliados pela CAPES, com nota igual ou superior a “4” (2018).

Quadro 2 – Universidades da Região Nordeste

FUFPI	Fundação Universidade Federal do Piauí	M/D	4
FUFSE	Fundação Universidade Federal de Sergipe	M/D	4
UECE	Universidade Estadual do Ceará	M/D	5
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba	M.P	4
UFAL	Universidade Federal de Alagoas	M/D	4
UFBA	Universidade Federal da Bahia	M/D	5
UFC	Universidade Federal do Ceará	M/D	4
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	M/D	5
UFPB/JP	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	M/D	4
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	M/D	5
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	M/D	5
UNEB	Universidade do Estado da Bahia	M/D	5
UNIR	Universidade Federal de Rondônia	M	4
UNIT-SE	Universidade Tiradentes	M/D	4
UPE	Universidade de Pernambuco	M.P	5

Fonte: Sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação recomendados e avaliados pela CAPES, nota igual ou superior a “4” (2018).

Quadro 3 – Universidades da Região Centro-Oeste

PUC-GOIÁS	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	M/D	5
UCB	Universidade Católica de Brasília	M/D	4
UFG	Universidade Federal de Goiás	M/D	5
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados	M	5
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso	M/D	5
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	M/D	5
UNB	Universidade de Brasília	M/D	5
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco	M/D	5
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste	M/D	4

Fonte: Sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação recomendados e avaliados pela CAPES, com nota igual ou superior a “4” (2018).

Quadro 4– Universidades da Região Sudeste

CUML	Centro Universitário Moura Lacerda	M	4
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	M/D	4
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	M/D	5
PUCCAM	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	M/D	4
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	M/D	5
UCP/RJ	Universidade Católica de Petrópolis	M/D	4
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	M/D	7
UFF	Universidade Federal Fluminense	M/D	5
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora	M/D	4
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto	M	4
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	M/D	7
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	M/D	6
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos	M/D	5
UFMT	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	M	4
UFU	Universidade Federal de Uberlândia	M/D	5
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo	M/D	5
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil	M	4
UNESA	Universidade Estácio de Sá	M/D	4
UNESP/Araraquara	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	M/D	5
UNESP/Marília	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	M/D	6
UNESP/Pres. Pte.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	M/D	5
UNESP/Rio Claro	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	M/D	5
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	M/D	5
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo	M/D	5
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo	M	4
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba	M/D	5
UNINOVE	Universidade Nove de Julho	M/D	5
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	M	4
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo	M	4
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos	M	4
UNISO	Universidade de Sorocaba	M/D	4
UNIUBE	Universidade de Uberaba	M/D	4
UNIVAS	Universidade do Vale do Sapucaí	M	4
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista	M	4
USF	Universidade São Francisco	M/D	4
USP	Universidade de São Paulo	M/D	5
USP	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	M	4

Fonte: Sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação recomendados e avaliados pela CAPES, com nota igual ou superior a “4” (2018).

Quadro 5– Universidades da Região Sul

FUPF	Fundação Universidade de Passo Fundo	M/D	5
FURB	Universidade Regional de Blumenau	M	4
FURG	Universidade Federal do Rio Grande	M/D	4
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	M/D	6

UCS	Universidade de Caxias do Sul	M	4
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina	M/D	5
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas	M/D	5
UFPR	Universidade Federal do Paraná	M/D	6
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	M/D	6
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	M/D	4
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria	M/D	4
UNISALLE	Centro Universitário La Salle	M	4
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná	MD	4
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	M/D	5
UEL	Universidade Estadual de Londrina	M	4
UEM	Universidade Estadual de Maringá	M/D	4
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa	M/D	5
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense	M/D	4
UNIJUI	Universidade Reg. do Nordeste do Estado do RS	M/D	5
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	M	4
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul	M/D	4
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil	M/D	4
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	M/D	7
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí	M/D	5
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina	M	4
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville	M	4
UNOCHAPECO	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	M	4
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina	M	4
URI	Universidade Reg. Integrada do Alto Uruguai das Missões	M	4
UPF	Universidade de Passo Fundo	M/D	4

Fonte: Sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação recomendados e avaliados pela CAPES, com nota igual ou superior a “4” (2018).

Seguidamente à etapa de identificação das bases de dados, definimos os descritores para a seleção das produções científicas, sendo eles: brinquedo, brincadeira, jogos de papéis, pré-escola, formação de professores. Ressaltamos que estes descritores revelaram inúmeras produções científicas, mas, para delineamento da investigação, centramo-nos nos objetivos da pesquisa. Desse modo, numa primeira análise, utilizando apenas os resumos das pesquisas, obtivemos o seguinte número de teses e dissertações:

Quadro 6– Primeira Fase /das Produções Nacionais.

Regiões Brasileiras	Número de Teses e Dissertações 2009 a 2018
Norte	0
Nordeste	8
Centro-Oeste	3
Sudeste	24
Sul	16
Total	51

Fonte: Sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação recomendados e avaliados pela CAPES, com nota igual ou superior a “4” (2018).

Numa segunda fase de análise dessas produções, realizamos a leitura do resumo, da introdução e da conclusão, o que reduziu significativamente o número de publicações articuladas aos objetivos da presente investigação, como demonstrado no Quadro abaixo:

Quadro 7– Segunda Fase de Análise das Produções Nacionais.

Regiões Brasileiras	Número de Teses e Dissertações 2009 a 2018
Norte	0
Nordeste	1
Centro-Oeste	2
Sudeste	14
Sul	8
Total	25

Fonte: Sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação recomendados e avaliados pela CAPES, com nota igual ou superior a “4” (2018).

A delimitação do período de mapeamento bibliográfico de 2009 a 2018 se justifica pela continuidade do processo de investigação iniciado no mestrado, que se firmou até o ano 2009, devido a data de defesa da dissertação (TRINDADE, 2010).

Após leitura e análise das teses e dissertações selecionadas, identificamos que os brinquedos e a brincadeira ainda são conteúdos que exigem aprofundamento de estudos por parte dos docentes pré-escolares, visto a forma como são utilizados habitualmente no contexto educativo infantil.

Dentre as concepções e práticas docentes sobre o emprego dessas ferramentas culturais nas instituições pré-escolares, constatamos as seguintes proposições do brinquedo e da brincadeira: sem intencionalidades pedagógicas e mediação necessária, conforme destacam Landó (2009) e Lira (2009), Martins (2009), Trindade (2010), Alvarez (2011), Silva (2012), Neitzel (2012), Magnani (2012), Souza (2013), Marcolino (2013), Magalhães (2014), Suzuki (2015), Tolentino (2015), Cruvinel (2016), Colussi (2016); com didatização excessiva, descaracterizando a essência do brinquedo e da brincadeira, como apontam Trindade (2010), Neitzel (2012) e Silva (2012); com emprego apenas para o disciplinamento/controlar motor, conforme evidencia Souza (2013) e até mesmo a sua não utilização, como destaca Álvares (2016).

Em relação aos princípios para a organização do espaço para educação das crianças pequenas e os benefícios dessa organização para o desenvolvimento humano, notamos que algumas pesquisas, tais como: Pasqualini (2010), Pereira (2008) Moura (2009), Vieira (2009), Muriani (2010), Pasqualini (2010), Lazaretti (2013), dentre outras, apontam falhas no âmbito da Educação Infantil: o acesso limitado à cultura mais elaborada, a escassez de propostas

pedagógicas norteadas pela Psicologia histórico-cultural e pela Pedagogia histórico-crítica e a falta de formação aprofundada sobre o brinquedo e a brincadeira por parte dos profissionais que atuam diretamente com as crianças.

Sob o aspecto de proposição de processos formativos continuados para professores da Educação Infantil sobre o conteúdo brinquedo e brincadeira, destacamos as pesquisas de Peternella (2011), Oliveira (2015) e Tolentino (2015).

Frente às insuficiências formativas dos professores pré-escolares em relação às concepções e ao uso do brinquedo e da brincadeira, de forma simplista no ambiente educativo, conforme aponta o mapeamento bibliográfico supramencionado, esse processo formativo continuado concebe a Educação Infantil como espaço promotor do desenvolvimento omnilateral da criança, tendo o professor um papel fundamental nessa formação, pois, por meio de suas visões particulares de educação e de sociedade, conduz às crianças conteúdos novos e desafiadores, possibilitando uma compreensão mais consciente da realidade vivida. Também concebe as crianças como sujeitos sociais em construção, frutos das relações humanas que vivenciam, visto que estes apresentam níveis diferentes de desenvolvimento e tempos distintos para o processo de aprendizagem por meio da brincadeira de papéis sociais como atividade-guia para o processo de humanização das crianças pré-escolares.

Nesse sentido, a presente tese procede no sentido de possibilitar, por meio de um processo formativo continuado teórico-prático com uma professora pré-escolar, o planejamento e a proposição de práticas educativas humanizadoras que enriquecem os enredos das brincadeiras de papéis sociais (aprendizagem) e conseqüentemente a psique infantil (desenvolvimento). Isto, em razão das premissas das bases teóricas adotadas compreenderem que o desenvolvimento humano não é herdado geneticamente, mas resultante das relações sociais, do acesso ao conhecimento científico mediado pelos adultos/professores. A aprendizagem humana para ser efetiva e gerar desenvolvimento, necessita vincular-se às necessidades dos sujeitos, e essas apresentam-se em períodos específicos (periodização), sendo a brincadeira de papéis sociais a atividade-guia para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças em idade pré-escolar.

Sendo assim, para esta pesquisa apresentamos como **objetivo geral** realizar e refletir sobre o processo de formação continuada de uma professora pré-escolar por meio de intervenções teóricas e práticas para a construção de uma prática educativa humanizadora ancorada na Psicologia Histórico-Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica e no emprego do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na situação escolar.

Como **objetivos específicos**, destacamos: explorar e refletir com a professora pré-escolar participante sobre suas concepções de brinquedo, brincadeira de papéis sociais e planejamento pedagógico, bem como identificar e analisar as dificuldades e as necessidades formativas da professora pré-escolar participante frente ao planejamento de atividades pedagógicas que contribuam para o processo de humanização das crianças, por meio do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais para organização da ação formadora.

A instituição pública de Educação Infantil na qual a pesquisa se realizou, localiza-se em região periférica da cidade e não contava com uma quadra coberta, parque e nem brinquedos específicos para esse nível escolar. A escola foi escolhida por possuir um corpo docente relativamente estável, que apresenta interesse pelo processo de formação continuada e pelo melhoramento das práticas educativas. Na ocasião da pesquisa, as condições da infraestrutura, de espaço físico e materiais de trabalho com crianças da escola eram precárias. Notadamente, esse é um aspecto que interfere e condiciona a qualidade do trabalho educativo, o que não justificaria certa culpabilização da professora pré-escolar na questão das aprendizagens das crianças, mediante determinadas dificuldades enfrentadas. Nosso intuito se manteve em realizar com a participante deste estudo a reflexão sobre a realidade envolvida a fim de encontrar os caminhos para superação das dificuldades educativas apresentadas nesse contexto.

A participante deste estudo foi uma professora do nível pré-escolar, que atua há 19 (dezenove) anos na rede municipal investigada, e sua participação se deu basicamente pela manifestação de interesse pessoal pelo objeto de estudo, na colaboração voluntária ao desenvolvimento da pesquisa, sendo que o grupo de crianças pré-escolares, sob sua responsabilidade, continha, na época, 22 (vinte e duas) crianças. Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética (Protocolo nº 2.877.925), seguimos para o processo de formalização da pesquisa junto à dirigente do município (Apêndice A), à diretora da escola (Apêndice B), à professora pré-escolar (Apêndice C) e aos pais das crianças (Apêndice D). Adentramos os muros escolares e iniciamos o **percurso** da investigação *in loco* a partir da análise documental do Guia Curricular Municipal do Ensino Infantil, da observação da prática educativa da professora pré-escolar participante, da aplicação de um questionário (Apêndice E) e de uma entrevista semiestruturada (Apêndice F) com a professora, cujas finalidades foram identificar as concepções de Educação Infantil, criança, professor, planejamento pedagógico, brinquedo e brincadeiras de papéis sociais, além de reconhecer o nível socioeconômico da professora participante, apreender o seu processo de formação inicial e suas vivências no âmbito escolar. Todos os dados foram confrontados para obtermos maior

consistência na organização do processo formativo continuado, partindo, assim, das necessidades formativas apresentadas pela professora partícipe.

No processo formativo, realizamos discussões de textos e vídeo-aulas norteados pelas premissas marxistas, escolhidos cuidadosamente na tentativa de considerar as dificuldades detectadas no trabalho didático-pedagógico desempenhado pela professora pré-escolar. Posteriormente, planejamos as práticas educativas e propusemos às crianças, com a finalidade de refletir sobre elas e replanejá-las, se necessário, bem como buscar dados para validar e ou sugerir melhorias.

Conjuntamente ao processo de formação continuada, realizamos a produção escrita desta pesquisa, composta pela seção dois, nomeada “A Educação Infantil na perspectiva histórico-crítica”, na qual realizamos uma breve apresentação da Pedagogia Histórico-Crítica, envolvendo o contexto e as finalidades de sua construção, assim como seus fundamentos e características particularmente relacionadas ao ensino na Educação Infantil. Também destacamos o papel do professor, a formação continuada docente e a organização da prática educativa à guisa do materialismo histórico-dialético.

Na terceira seção, intitulada “O valor do brincar e da brincadeira de papéis sociais no trabalho educativo nas instituições pré-escolares à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica”, abordamos a origem e utilização do brincar e da brincadeira de papéis sociais no contexto histórico, seguidas da relevância do brincar e da brincadeira de papéis sociais na formação humana das crianças. Trazemos, posteriormente, nesta seção, proposições do uso do brincar e da brincadeira de papéis sociais no âmbito pré-escolar.

Na seção quatro, denominada “Método, gênese e percursos da pesquisa”, exibimos o método materialista histórico-dialético, cuja finalidade foi revelar pressupostos da base científica que sustentaram a investigação. Em seguida, discursamos sobre a trajetória organizativa da mesma, explicando como ela surgiu, a que questão se dispôs a resolver, quais os objetivos foram estabelecidos para atingir tais resultados e o percurso metodológico utilizado para obtenção de dados, destacando os procedimentos e instrumentos metodológicos adotados na investigação.

Na quinta e última seção, nomeada “A análise dos dados”, versamos sobre as categorias de análise: concepções de educação infantil, criança, professor, planejamento pedagógico, brincar e brincadeira de papéis sociais expostos pelo documento oficial e pela professora pré-escolar. Continuamos a análise sobre os dados obtidos no processo de formação continuada e complementamos com os dados alcançados na práxis pedagógica.

Concluídos os esclarecimentos preliminares desta tese, prosseguimos para as discussões das seções apresentadas, as quais exibem os caminhos da pesquisa sobre “A brincadeira de papéis sociais como elemento orientador da formação continuada de uma professora pré-escolar.”

Por fim, para consulta pelo leitor, destacamos as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos que embasaram cientificamente a pesquisa e sua produção escrita.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

A especificidade da educação escolar é lidar com o conhecimento sistematizado, cuja apropriação exige – e ao mesmo tempo possibilita – o desenvolvimento do raciocínio metódico, sistemático, próprio do pensamento teórico, científico, que não é somente representação, descrição, mas que também não se restringe à imaginação, à especulação. Assim, o processo de ensino refere-se tanto ao processo de busca, de descoberta, na apreensão da realidade objetiva, quanto à assimilação dos resultados das investigações – o conhecimento científico. Sem o acesso a ele é impossível a descoberta que se traduza em produção de novos conhecimentos (SAVIANI, 2012, p. 62).

Nesta seção, fazemos uma breve apresentação da Pedagogia Histórico-Crítica, envolvendo o contexto e as finalidades de sua elaboração, seus fundamentos e características, especificamente voltados ao ensino na Educação Infantil.

A gênese da Pedagogia Histórico-Crítica ocorreu em meados da década de 1970, período em que a conjuntura brasileira era marcada fortemente pelo Regime Militar, a qual, inspirada no assessoramento americano, engendrou no país uma diretriz educativa tecnicista baseada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, como afirma Saviani (2013). Essa diretiva passou a ser empregada como ferramenta de controle da sociedade, conforme os interesses do Estado capitalista, o que gerou descontentamento por parte dos professores, mobilizando-os na busca por propostas pedagógicas diferenciadas.

Incentivadas por esse e outros fatores, as pedagogias críticas ganhavam força nacionalmente, engajadas no objetivo de superação dos modelos de educação e de sociedade hegemônicos. Dentre os inúmeros fatores que contribuíram para a criação de proposições educativas alternativas, Saviani (2011a, p. 411) destaca que:

O processo de abertura democrática, a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos.

Para Saviani (2011a), as orientações de uma educação diferenciada são estabelecidas sumariamente por duas correntes pedagógicas: uma simpatizante das ideias de Paulo Freire, aliada ao pensamento autônomo, embora desprovido de direção (Educação Popular e Pedagogias da Prática) e uma centrada nos princípios marxistas de educação, guiada por Libâneo (Pedagogia Crítico-Social) e Saviani (Pedagogia Histórico-Crítica). Saviani (2013a), embasado nos interesses docentes de transformação das condições pedagógicas autoritárias e

nos conhecimentos trazidos pela teoria crítica reprodutivista⁴, apresenta os postulados básicos de sua pedagogia, cuja finalidade é revelar que

[...] a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 2013, p. 80).

A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, define a educação como “[...] uma “mediação” no seio da prática social global” (SAVIANI, 2011a, p.110). É compreendida como uma forma de possibilitar às pessoas o contato com as produções humanas mais evoluídas, de humanizá-las e, conseqüentemente, pode contribuir positivamente para alterar a realidade cruel e desumana na qual vivem.

Mazzeu (1998, s/p) destaca que “a educação é um processo fundamental para o homem porque, ao contrário dos outros animais, o indivíduo humano não recebe na sua herança genética toda a herança acumulada pelas gerações anteriores no seu processo de ação sobre a realidade”.

Nessa perspectiva, Abrantes (2018, p.102) ressalta que “a educação é um meio fundamental na produção das condições de participação efetiva e posicionada na luta por condições humanas de existência”. Sob este enfoque, ela se constitui em defesa dos interesses da classe trabalhadora e visa o rompimento das práticas de dominação e a superação da sociedade capitalista. O autor concebe o processo educativo como fomentador da humanização e da revolução social a partir das alterações dos modos de pensar e atuar dos sujeitos envolvidos, pois, ao receberem uma formação humanizada, terão consciência e, assim, condições efetivas para reagirem sobre os fatores sociais determinantes.

Mas, o que caracteriza o processo de humanização, segundo a perspectiva em discussão?

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, alicerçadas no materialismo histórico-dialético, defendem que os sujeitos, ao nascerem, são seres orgânicos, dotados apenas dos aparatos biológicos humanos, ou seja, hominizados. Nessa direção, Duarte (2000), apoiado em Marx e Engels (1979), afirma que a humanidade não é algo dado imediatamente ao sujeito e não é algo natural, mas é uma evolução do ser humano, algo

⁴ Destacou-se internacionalmente ao trazer contribuições para compreensão da prática educativa e evidenciar o poder de manipulação e dominação do modelo social vigente sobre o processo escolar e formativo das crianças. Afirmou que se quisermos mudar a cultura e a educação, temos que alterar as estruturas sociais dominantes. Contudo, apresentou-se insuficiente ao não apresentar propostas de mudanças para o contexto social.

desenvolvido na sociabilidade. O autor endossa que a humanização é um processo de apropriação das objetivações humanas produzidas histórica e socialmente.

Duarte (2013) aponta que esta é uma das características que diferencia o homem dos demais animais. Nós, para nos tornarmos verdadeiramente humanos, precisamos nos apropriar das objetivações humanas, as quais são construídas coletivamente ao longo da história. Os animais, contrariamente, herdaram geneticamente toda a objetividade de sua espécie, sendo, desse modo, uma objetividade orgânica. Em consonância, Saviani (2003, p.13) evidencia que “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens”.

Marx (1989) discute que o trabalho é um elemento essencial ao processo de humanização, já que é uma atividade de objetivação do ser humano, pela qual os indivíduos interagem com a natureza e assim satisfazem suas necessidades de existência e produzem outras. Nesse sentido, os sujeitos constituem-se e constituem a natureza humana. De fato, por meio do trabalho, é que os sujeitos, ao longo dos tempos, vão construindo as especificidades do gênero humano.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o ser humano e a natureza, um processo em que o ser humano, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural, como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1989, p. 149).

Por esse motivo, Marx (1989) aponta o trabalho como uma atividade vital humana e promotora da consciência. Nesse aspecto, Leontiev (1978a, p. 70) distingue que “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do ser humano, acarretará a transformação e a humanização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido”. Defende, portanto, que a consciência é resultante da evolução do cérebro humano, é uma forma superior do psiquismo. Destaca ainda que a consciência é condicionada pela atividade humana (trabalho) que, por sua vez, é regulado pela consciência e, desse modo, estabelecem uma interconexão, se tornam indissociáveis.

No entanto, o autor afirma que quando este trabalho extrapola a satisfação das necessidades humanas e visa a exploração da natureza e/ou do trabalhador para o acúmulo de capital para o lucro, este deixa de se configurar como trabalho humanizador para se configurar

como trabalho alienador, visto que deturpa a essência do trabalho, gerando imensuráveis prejuízos à natureza e à humanidade.

Alienação não é outra coisa senão essa discrepância, no qual o processo histórico da humanidade é separado do desenvolvimento de cada indivíduo, na qual os aspectos formativos e criativos da atividade humana se manifestam apenas no contexto mais amplo, da sociedade como um todo, mas não estão presentes nos efeitos da atividade individual sobre o próprio indivíduo que a realiza. Alienação, portanto, não é outra coisa senão a separação e oposição entre a essência humana e existência humana (MARKUS, 1974, p. 46).

Ainda segundo Markus (1974), a alienação é o processo de negação ou limitação de acesso dos homens à humanidade, bem como a todo conhecimento histórico, artístico e filosófico produzido pelo gênero humano, aos indivíduos. Esse distanciamento entre o desenvolvimento da humanidade e do indivíduo singular é oriunda do processo de divisão de classes, do sistema capitalista.

A atividade alienante, por conseguinte, é aquela cujo sentido e o significado das ações não coincidem com os seus motivos. Nesse caso, o trabalhador [...] “não é sujeito de sua atividade e ela se mostra externa e estranha a sua individualidade e às suas necessidades” (DUARTE, 2013, p. 71), já que os produtos de seu trabalho são transformados em capital, em lucro para o seu empregador.

E o trabalho educativo? Ele é uma atividade humanizadora ou uma atividade alienante?

Depende. Ele pode ser tanto humanizador, quanto alienador, já que é uma consequência das concepções de educação e de sociedade dos professores e dos demais sujeitos envolvidos nas diferentes esferas de decisões educativas.

Sob este enfoque, o professor é quem determina as finalidades de seu ato educativo. É uma figura primordial no contexto social que, por meio do seu trabalho, pode promover a evolução, a manutenção ou o retrocesso humano.

Assim sendo, ao se preocupar com o processo de evolução humana, a Pedagogia Histórico-Crítica é uma vertente educativa que busca, por meio da união e da conscientização dos docentes, lutar pela socialização dos conhecimentos mais elaborados sem segregação de classes e por uma escola igualitária que garanta os mesmos direitos de acesso a cultura científica, artística e filosófica à classe trabalhadora, tendo em vista que:

A classe dominante não coloca a escola a serviço da imposição da assim chamada cultura burguesa a toda a população porque, do mesmo modo que o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada

cultura burguesa é riqueza intelectual humana posta a serviço dos interesses de uma classe social (DUARTE, 2016, p. 26).

Nessa direção, é possível compreender porque a escola pública deixou de oferecer um ensino de qualidade na contemporaneidade, já que hoje ela atende, majoritariamente, se não exclusivamente, a classe trabalhadora.

Por essa razão, a Pedagogia Histórico-Crítica visa o rompimento do modelo de educação dominante, defendido pelo Estado, o qual há muitos anos vem cumprindo o seu papel em relação a uma pequena parcela da população pertencente à classe burguesa, cujos interesses são defendidos e mantidos por um sistema educativo dual e classificatório.

Nessa mesma linha de raciocínio, questiona-se a Educação Infantil, historicamente marcada por um ensino, ora preparatório, ora espontaneísta e desescolarizante. O conhecimento científico nesse nível escolar, numa perspectiva burguesa, é tido como dispensável, destinado apenas a partir do ingresso no Ensino Fundamental. Assim, práticas de caráter científico, na maioria das vezes, são encaradas como algo pejorativo e massacrante, como ações nocivas à formação infantil. Conforme destaca Arce (2013, p. 06):

[...] as políticas públicas para a educação de crianças pequenas bem como a produção hegemônica na área apontam para qualquer tentativa de intervenção intencional, direta por parte do adulto no desenvolvimento infantil como quase um verdadeiro sacrilégio. Algo que feriria a alma infantil.

Saviani (2011b) e Lombardi (2013) destacam que a diferença existente entre esses níveis de ensino está reportada às formas e aos préstimos das mediações e não na relação livre *versus* sistematizado.

A concepção biologizante de educação secundariza o ato de ensinar, desconsiderando essas ações como formas de apropriação do gênero humano, conforme reforça Duarte (2003; 2008). Essa vertente defende o desenvolvimento infantil como um florescimento, enfatizando o aspecto biológico para a constituição dos sujeitos e pressupondo, para tanto, o mínimo de intervenções possíveis, ao alegar prejuízos à formação qualitativa das crianças.

Esse modelo de Educação Infantil coloca apenas as crianças como o eixo do processo pedagógico, como definidoras primárias das propostas e dos objetivos das práticas, visto que estas práticas apresentam caráter não diretivo, mas de satisfação dos interesses imediatos das crianças. Acredita-se que as crianças aprendem sozinhas no contato com a cultura e com seus pares.

Esse posicionamento biologizante/espontaneísta (burguês de educação), de acordo

com Arce (2001; 2013), é endossado pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), que atribui à escola a função de complementação da educação familiar. Aos professores, o documento destaca o papel de meros auxiliares, de acompanhantes das realizações infantis e o brincar espontâneo como forma essencial para o desenvolvimento integral infantil.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, em contrapartida, defendem o ensino e a escolarização desde a Educação Infantil, por acreditarem que o processo de humanização depende essencialmente do acesso aos bens culturais e científicos da humanidade. Advogam, sobretudo, que é papel da escola e do ato educativo do professor promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores infantis. Sobre essa temática Martins (2011, p. 54) pontua que:

[...] a posse, por parte de cada indivíduo particular, dos atributos humanos, no que incluem as plenas possibilidades do pensamento, é processo socialmente dependente. Para isso ocorrer, contudo, demanda que forças objetivas operem a esse favor. Tal como postulado com a pedagogia histórico-crítica, operar nessa direção é função precípua da educação escolar, a quem compete a tarefa de ensinar, isto é, promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível.

Compreendem, assim, o desenvolvimento humano como um processo de interdependência entre os fatores biológicos (anatômico-fisiológicos) e culturais, sendo estes determinantes nesse processo. Por consequência, as crianças humanizam-se ao se relacionarem com o meio social, com as pessoas e com os objetos por elas criados, visto que as capacidades humanas são adquiridas apenas por meio da aprendizagem social. Nessa direção, Mello (2007, p. 99) afirma que “[...] o desenvolvimento humano só pode ser compreendido como uma síntese de duas ordens distintas: o amadurecimento orgânico e a história cultural, que se fundem num processo único e complexo”. Por isso, nem mesmo irmãos criados da mesma maneira pelos mesmos pais apresentam desenvolvimento semelhante, pois as experiências de vida nem sempre são iguais e mesmo que sejam muito próximas, as apropriações humanas são subjetivas, tornando-os sujeitos diferentes.

Vigotski⁵ (1991), por sua vez, aponta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores⁶ (FPS) é decorrente do processo de internalização que se configura na apropriação

⁵ O nome Vigotski é encontrado, na bibliografia existente, escrito das mais variadas formas, dentre elas, destacamos Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski, Vigotsky. Entretanto, neste estudo decidimos empregar a grafia Vigotski, preservando, contudo, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas (DUARTE, 1996, p.18).

ativa dos elementos sociais, históricos e culturais. Como o próprio autor expõe: “é a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 1991, p. 63). Por essa visão, inicialmente, os sujeitos se relacionam com as pessoas e com os objetos nas diferentes instâncias sociais (processo intersíquico) e, durante e/ou após essa relação, passam a interpretar ativamente os aspectos sociais (processo intrapsíquico), desencadeando a sua formação humana. Para ele, a cultura é considerada assim, determinante no processo de formação dos indivíduos.

O sujeito, portanto, para a sua efetiva humanização, necessita da mediação dos signos culturais, que, de acordo com Martins (2013a, p. 46), “[...] é a interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho seja ele prático ou teórico”.

Para as teorias adotadas nesta tese, cultura é toda ação produtiva humana sobre a natureza. É “[...] tudo aquilo que não é imediatamente natural, tem atividade humana objetivada e desempenha alguma função em atividades humanas. Desse modo, compreendemos que a cultura é indissociável do processo de produção” (MALANCHEN, 2016, p.107). De acordo com Duarte e Martins (2013), cultura é o resultado de toda ação humana sobre a natureza para produzir sua existência, satisfazer suas necessidades e para garantir sua sobrevivência.

Duarte e Martins (2013, p. 51), apoiados em Leontiev, apontam ainda que a cultura é produto das atividades realizadas pelos homens ao longo dos anos, é “o patrimônio humano genérico como universo de objetivações disponibilizadas ao enriquecimento da atividade humana e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos indivíduos”. Ressaltam, entretanto, que por vivermos numa sociedade de classes, e esta se constituir em princípios como desigualdade social, desigualdade de direitos, esta produção humana não é disponibilizada a todos os indivíduos igualmente, o que impede a uma grande parcela da população de alcançar seu processo de humanização.

A Pedagogia Histórico-Crítica, por isso, é contrária às visões pedagógicas infantis liberais e espontaneístas que se aliam ao viés burguês, seja por omissão ou sustentação, centrando-se, portanto, em propostas educativas humanizadoras e revolucionárias. Defende ainda as instituições de Educação Infantil como espaços educativos que devem se adiantar ao

⁶ [...] são aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem: sua atenção voluntária, percepção, a memória e pensamento, este último, constitui uma perspectiva metodológica que chama nossa atenção para a compreensão de diversos aspectos da personalidade do homem (VIGOTSKI, 1991, p.64).

processo de desenvolvimento das crianças e, para isso, exige um planejamento pedagógico intencional e sistematizado, bem como profissionais competentes, engajados nesse propósito libertador, pois, conforme aponta Saviani (2013, p. 13),

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

A concepção marxista, nesse panorama, assevera que esta forma e intencionalidade de ensino deve ser garantida às crianças desde a Educação Infantil, sobrepujando o papel atual destas instituições como centros de assistência ou convivência de crianças a instâncias de respeito à diversidade, à justiça e à emancipação social. Deste modo, opõe-se às concepções espontaneístas de educação, as quais acreditam que o papel do professor é o de mero organizador do espaço pedagógico, conforme argumentam Prado e Azevedo (2012, p. 49):

A ênfase pragmática e ambiental que tem alicerçado o ideário que vem sendo difundido na educação infantil nos incita a pensar no professor como um “mero protetor” dos “direitos” da infância. Por conseguinte, a instituição que esta frequenta não seria uma escola e sim um espaço de vivência, um lugar livre, no qual as crianças estarão protegidas das mazelas do mundo adulto.

Essa abordagem teórica desacredita, sobretudo, que a criança já nasce dotada de todas as suas capacidades humanas, que o desenvolvimento infantil ocorre naturalmente na ação da criança com o objeto durante a atividade, sem processo de intervenção e que a mediação do professor pode atrapalhar esse processo evolutivo. Nereide Saviani (2012, p. 71, grifos da autora) amplia nossa discussão, esclarecendo:

[...] que a educação infantil, se imbuí do caráter de educação escolar [...] voltada para a formação integral da personalidade humana. Por conseguinte, ela comporta, sim um currículo. Não no sentido de “grade” de matérias, mas como *conjunto de atividades nucleares*, intencionalmente planejadas e sistematicamente desenvolvidas, de acordo com as características da faixa etária e com as necessidades e condições concretas das crianças as quais se destinam.

A autora ressalta que a etapa da Educação Infantil deve ser dotada de um currículo capaz de ampliar o universo cultural da criança e contribuir para uma formação ampla orientada por uma concepção igualitária de mundo. Para tal, esse currículo precisa ser constituído por um conjunto de atividades nucleares, que tenha “[...] por eixo estruturante a

formação da visão científica do mundo, a análise concreta da realidade” (NEREIDE SAVIANI, 2012, p. 75, grifos da autora).

A concepção de currículo assumida pela Pedagogia Histórico-Crítica se aproxima, de modo geral, da visão de currículo exibida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p.12).

Amparados, portanto, na Pedagogia Histórico-Crítica e nas DCNEI, é possível afirmar que as escolas, ao deixarem de ofertar os conhecimentos mais elaborados às crianças, concomitantemente negam uma formação humana efetiva, recusam a compreensão dos mecanismos de dominação e, conseqüentemente, colaboram para a manutenção dos processos de exploração. Como não há escola neutra, tampouco conteúdos curriculares neutros, logo toda ação educativa é marcada por interesses ideológicos de classes.

O educador, assim, mesmo que inconscientemente, trabalha aliado a um ideal de classe. Para Saviani (2011b, p. 12), é primordial que o educador tenha “[...] consciência disso para trabalhar as diferentes concepções, possibilitar aos alunos sua apropriação crítica e desenvolver a luta de ideias, porque o conhecimento se forma e avança no debate, na polêmica”.

A escola, na perspectiva histórico-crítica, é uma instância construída culturalmente para desenvolver o processo de trabalho pedagógico, do “trabalho não material”⁷, da produção dos diferentes saberes. Sua tarefa crucial então passa a ser a de contribuir para o processo de humanização dos sujeitos e, para tal, requer trabalhar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, os quais as crianças dificilmente teriam acesso em outros ambientes sociais, articulando-os às metodologias adequadas aos níveis de desenvolvimento de cada sujeito.

Saviani (2013a) complementa, expondo que o conteúdo a ser trabalhado na escola pelo professor demanda ser algo diferente daquele que a criança vivencia cotidianamente, fora dos muros escolares; caso contrário, não haveria necessidade de uma instituição especializada no processo de ensino e aprendizagem infantil. Para um ensino adequado, o autor aponta ainda que é necessário considerar os conhecimentos prévios da criança, mas caminhar para superação destes conhecimentos do senso comum em direção à internalização dos

⁷ “Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”. (SAVIANI, 2013, p. 12).

conhecimentos científicos sistematizados. Nesse mesmo sentido, Arce (2013, p. 32) esclarece que:

Ao tomar a escola como lócus privilegiado do saber sistematizado, afastamos a mesma do cotidiano, não significando que este será ignorado. O dia a dia das crianças e toda a bagagem oriunda deste, assim, constituir-se-ão apenas em pontos de partida a serem superados. A escola passa a ser um momento de suspensão da vida cotidiana, para isso, artificializa-se, apresenta-se como um ambiente criado, planejado pelos adultos que, intencionalmente, educam as crianças em seu interior. O principal direito a ser respeitado nessa instituição, no entanto, é o direito ao conhecimento. Direito esse propulsor do desenvolvimento infantil.

Assim sendo, os representantes da presente teoria não se intimidam em afirmar que a Educação Infantil se constitui num nível de educação escolar, de transmissão de conhecimento científico e nem em considerar as crianças como alunos, como aprendizes. A preocupação basilar dessa vertente sobre o currículo se justifica no pleno processo de formação infantil, que depende sumariamente da qualidade das interações e das aprendizagens sociais realizadas pelas crianças. Nesse aspecto, Saviani (2011b, p. 45) ressalta, sobretudo, que:

[...] sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...] porque o domínio da cultura constitui instrumentos indispensáveis para a participação política das massas [...] O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Não é sem razão que as teorias adotadas, Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, destacam que, para não haver uma formação ingênua e alienada, cabe à escola e ao professor trabalharem para o desenvolvimento do pensamento crítico e concreto nas crianças.

O ensino deve constituir-se como processo consciente, deliberado, sistemático e metódico, voltado para uma dupla função: servir como fonte de informação e contribuir para organizar a atividade cognoscitiva dos estudantes. A elevação do nível de pensamento torna-se um dos requisitos fundamentais para colocar as gerações atuais no nível do nosso tempo e a educação escolar destaca-se como a principal responsável por esta tarefa (SAVIANI, 2012, p. 61).

A Pedagogia Histórico-Crítica assegura que a forma humana de ser apresenta suas raízes nos aspectos históricos e sociais, sendo marcada pela sociedade em que o sujeito vive. Por este motivo, torna-se evidente que nos constituímos pelos outros, somos reflexos da realidade na qual estamos inseridos. Contudo, Vigotski (1996) destaca que o conceito de

reflexo, empregado pela teoria, não se remete à apropriação literal da realidade, ou seja, os sujeitos não são cópias fiéis do contexto, como acreditam as correntes empiristas. Contrariamente, concebe que estes são autores de seu processo de formação, pois apresentam participação ativa nessa relação com outros sujeitos e objetos, podendo, desse modo, acatar, refutar ou transformar a realidade posta.

2.1 O papel do professor na perspectiva histórico-crítica

Como podemos perceber, as relações sociais são os elementos centrais no contexto educativo que se efetivam nas relações entre professor e crianças e entre as crianças em si, cada qual com seu nível de compreensão sobre o mundo. Os professores, com sua visão sintética sobre a realidade, organizam o ensino a partir da prática social comum a ambos (professores e crianças) e objetivam a evolução da compreensão sincrética infantil.

De acordo com Costa (2009, p. 70-71):

O professor é o tipo de trabalhador que, ao produzir seu “produto”, o ensino, por meio das atividades de apropriação, elaboração, sistematização e socialização de conhecimentos, imediatamente realiza a sua objetivação, com possibilidades de novas apropriações, o que é uma característica humana. [...] A objetivação ocorre quando o professor prepara as aulas e ensina, proporcionando o confronto entre o senso comum do aluno e o conhecimento sistematizado cientificamente. Esse conhecimento pode ser reelaborado, sendo objeto de compreensões cada vez mais profundas e sob novas dimensões.

Os professores de Educação Infantil são sujeitos imprescindíveis no contexto escolar e/ou social, pois seu papel é central no processo de humanização das crianças pequenas. Cabe a eles a complexa tarefa de escolher as versões mais desenvolvidas dos conteúdos/objetos de ensino a serem trabalhados, nos diversos campos do conhecimento científico, nas diversas disciplinas curriculares, tais como: Arte, Educação Física, Ciências, Geografia, História, Português e Matemática, etc., a partir dos processos mentais que almejam desenvolver nas crianças, além de determinar o tipo de atividade a ser proposta, estruturar o ambiente e analisar se a metodologia empregada na atividade proposta é adequada ou não ao seu motivo, para que a ampliação das experiências infantis sejam garantidas (EIDT; DUARTE, 2007).

Para Vigotski (1995), os conhecimentos científicos são sínteses históricas das produções materiais e intelectuais da humanidade, e para que as crianças possam apropriar-se dessas produções é necessária a ampliação qualitativa de suas generalizações conceituais (geradas ao pensamento pelo processo de aprendizagem), além de alterações das funções

mentais e formações de novos níveis de desenvolvimento. Ressaltamos, sobretudo, que todas essas evoluções humanas são resultantes do trabalho intencional e efetivo do professor. Logo, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica apresentam a figura docente como um intelectual, como o sujeito socialmente mais capacitado, mais experiente para a transmissão do patrimônio histórico-cultural da humanidade e pela formação plena das faculdades mentais infantis, dentre elas: a linguagem, o pensamento, a imaginação, e a percepção. O professor trabalha para a criança realizar a transposição/superação dos conhecimentos espontâneos para os conhecimentos científicos, objetiva superar a capacidade de apenas se adaptar à realidade local para a conquista da capacidade de transformá-la.

Na perspectiva em discussão, os professores têm consciência (ou necessitariam ter) de que os processos de ensino e aprendizagem são fontes de desenvolvimento e “[...] momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas não naturais (formadas historicamente)” (VIGOTSKI, 2001, p. 115). Em vista disso, sabem que não é qualquer proposta de ensino que promoverá o desenvolvimento global infantil. Também compreendem que para isso ocorrer o ensino precisa ser planejado cuidadosamente, com objetivos claros e abordagem metodológica coerente com as características infantis, considerando a ação ativa da criança no decurso da aprendizagem, seus interesses, necessidades e processos de desenvolvimento, bem como o papel da cultura na formação humana.

Para atingir esse nível de excelência, Facci (2004) explicita que o docente necessita estar em pleno desenvolvimento profissional, seja na formação inicial, continuada, seja individual e/ou coletivamente, embasado nas teorias pedagógicas, além de refletir sobre os avanços científicos, caso contrário, o trabalho educativo corre o risco de se aproximar do espontaneísmo e do cotidiano alienado da sociedade capitalista.

Saviani (2013a) reitera que o trabalho docente demanda estudos do processo de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento infantil para ser capaz de articular ações pedagógicas pautadas nos conteúdos clássicos (essenciais para o crescimento intelectual), nas formas e na realidade concreta da criança. Requer ainda um trabalho dialético com os conhecimentos cotidianos e os científicos, mantendo um olhar histórico e político sobre os objetos de estudo, conscientes do tipo de homem e de sociedade que almejam construir/desenvolver.

Contudo, sabemos que a realidade brasileira ainda se encontra distante de atingir esses patamares de formação docente pra a Educação Infantil. Neste sentido Facci (2004, p. 244) adverte que:

[...] se os professores não conseguem realizar a atividade docente de forma que provoque o desenvolvimento das FPS, acredito, juntamente com Gallimore e Tharp (1996), que é porque eles não sabem como fazê-lo. Eles não sabem, segundo esses autores, porque nem sempre foram ensinados.

Martins (2007) registra que no processo de formação docente há uma despreocupação com a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, gerando um empobrecimento do desenvolvimento humano e uma crise na função social da escola na contemporaneidade. Saviani (1985), ao complementar essa visão, ressalta que esse modelo de educação esvaziado encara a escola como aparelho ideológico do Estado e trabalha na direção de reproduzir a desigualdade, a injustiça e exploração social. Nessa linha de raciocínio, Manacorda (1989, p. 359) esclarece que:

Por diferentes estratégias, tais como a afirmação de que não é só por meio da escola que se ensina e que se aprende, pela apologia do saber experiencial, pelo primado do conhecimento que a vida proporciona etc., ratifica-se a cotidianidade do contexto escolar, a ter como cruel consequência (não considerada por essas “novas teorias”!) “o analfabetismo histórico, político e conceitual”.

De acordo com Mezáros (2008), essa crise do sistema público de ensino é intencional e segue as regras do capitalismo que propõe reforçar a divisão de classes e de manter no poder a burguesia. Não podemos nos esquecer que os futuros professores também são vítimas desse processo de formação tanto quanto as crianças, pois como pertencem majoritariamente à classe trabalhadora, sendo egressos da escola pública, optam por cursos de formação e/ou de qualificação mais curtos e mais baratos, acreditando que ingressarão mais rapidamente no mercado de trabalho.

Duarte (2010) aponta que esse modelo de educação, que secundariza o papel da escola e de seus conteúdos e prima pela empiria e a autoformação, trabalha em conformidade com os pressupostos neoliberais, segundo os quais os sujeitos são moldados às necessidades do mercado que exigem indivíduos flexíveis, submissos e multifacetários. Nessa lógica, inclusive o processo formativo torna-se responsabilidade individual, isentando o Estado e a classe dominante da oferta de condições adequadas ao desenvolvimento humano, dos problemas e injustiças sociais, culpabilizando exclusivamente os sujeitos de seu fracasso profissional e pessoal, por escolhas inadequadas e/ou ausência de esforços.

Nestes casos, os maiores prejudicados são, não só os professores, mas, especialmente as crianças que demandam ações educativas bem articuladas às especificidades de sua faixa etária para se emanciparem. Martins (2007b, p. 133-134) amplia este debate, revelando que:

[...] os educadores não nascem educados, sendo eles próprios sujeitos ou objetos de um desenvolvimento histórico, biográfico, que encarna uma classe social, dadas condições objetivas de vida, desenvolvimento este mediador das próprias relações que estabelecem para os conhecimentos sistematizados. Nesse sentido, o educador é educando também de sua própria existência físico-material e humana que delimita seu campo de atividades e circunscreve as condições de construção de sua personalidade, pelas quais se interpenetram os fundamentos dos processos educativos e os fundamentos do processo de personalização.

Com fundamento neste ponto de vista sobre as exigências formativas e seus condicionantes, sobre o papel do professor, nomeadamente o da Educação Infantil e motivados pelos desafios formativos dos docentes brasileiros e nas consequências destes para a sociedade, estruturamos a presente tese. O processo de constituição sucedeu, entre outras ações, fundamentalmente por meio de um processo de formação continuada de uma professora pré-escolar da rede pública municipal de ensino, ancorado nos aportes do materialismo histórico-dialético e no uso do brinquedo e da brincadeira no processo educativo como elementos humanizadores.

Sendo assim, iluminados pela base teórica escolhida e pela visão do trabalho do professor e da Educação Infantil, conforme já anunciadas, organizamos a subseção seguinte com o intuito de aprofundarmos a discussão sobre o processo de formação continuada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista o emprego do brinquedo e da brincadeira pelo professor no processo educativo para a humanização infantil.

2.2 A formação continuada docente ancorada no materialismo histórico-dialético

Nesta subseção, tratamos sobre alguns aspectos referentes à formação docente brasileira na atualidade e nos debruçamos mais enfaticamente sobre o processo de formação continuada na perspectiva materialista histórico-dialética.

A formação docente brasileira, na contemporaneidade, segundo Duarte (2010), tem se afastado do conhecimento científico e ratificado a cotidianidade. Os professores, portanto, encontram-se frequentemente despreparados para o exercício profissional e confusos sobre o seu real papel social, pois não estão recebendo uma formação consistente, alicerçada nos conhecimentos culturais mais elaborados, possibilitadores de uma ação docente consciente e humanizadora.

A deficiência formativa dos professores, em geral, e daqueles da Educação Infantil, não se revela apenas em relação aos conteúdos referentes à brincadeira e ao brinquedo, mas

remete-se a todo o processo formativo. Marin (1996 *apud* FACCI, 2004) constatou, em uma análise da bibliografia brasileira, que, desde a década de 1950, os cursos de formação docente já apresentavam fragilidades. Assim, é recorrente encontrarmos professores sem o domínio mínimo das capacidades exigidas para a sua atuação profissional. Sobre esse assunto Marsiglia (2011, p. 63) reforça que:

[...] a formação de professores torna-se precária e no caso da educação infantil leva o dito atendimento de qualidade às crianças pequenas a uma completa falácia, afastando a maioria dos educadores de seu papel de transmissor de conhecimento, pois os profissionais são malformados (quando formados!), sem domínio técnico, compromisso político ou qualquer tipo de conhecimento teórico que lhes permita desenvolver uma prática pedagógica de qualidade.

Saviani (2011b), por sua vez, destaca que os profissionais da educação no século XXI estão sendo preparados apenas para a prática, com métodos/estratégias de como fazer, isentas, na maioria das vezes, de sustentação teórica. Estão sendo formados, portanto, técnicos de educação e não docentes, os quais pressupõem a articulação entre teoria e prática em sua constituição.

A formação de professores técnicos e não de professores cultos é um dos dilemas da formação docente apresentados pelo autor, que afirma ser a mesma conduzida pelo princípio da redução de custos, haja vista que o processo formativo de um técnico é mais curto e menos dispendioso do que de um intelectual, conforme discute Duarte (2010, p. 22):

[...] a linha distintiva entre a escola como *locus* do exercício profissional e a escola como *locus* que deva preparar filosófica, teórica e metodologicamente o professor para esse exercício vai se diluindo de modo cada vez mais rápido e mais cedo na formação inicial do professor. As dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. Privilegia-se a *forma* mutilada de *conteúdo*! (grifos do autor).

Nesse sentido, como se solidifica a formação desses “intelectuais” se não há apropriação da base teórica ligada à futura atuação profissional? Qual a qualidade do serviço prestado à sociedade? Como serão capazes de formar sujeitos críticos e atuantes? Sob esta qualidade de formação inicial não será possível formar este tipo de sujeito. As crianças passarão pela escola, mas há muita chance de manterem seus discursos e práticas embasados no senso comum, na ausência de reflexão, no moralismo religioso, no preconceito e na manipulação. Sobre esse ponto Martins (2007b, p. 27) ressalta que:

Os professores já não precisarão mais aprender o conhecimento historicamente acumulado, pois já não mais precisarão ensiná-los aos seus alunos, e ambos,

professores e alunos, cada vez mais empobrecidos de conhecimentos pelos quais possam compreender e intervir na realidade, com maior facilidade, se adaptarão a ela pela primazia da alienação.

Nessa direção, elementos centrais do processo educativo, como os conteúdos científicos, a reflexão, a criticidade, a formação humana e a transformação social, ao invés de integrarem a ação educativa, perdem valor e espaço para instâncias como os conhecimentos tácitos, a resolução de problemas do cotidiano, adaptação aos contextos sociais e formações superficiais. Ressaltamos que, idealmente, estes aspectos estariam integrados no processo educativo, conforme destaca Duarte (2010, p. 38), ao explicar que:

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana.

Haddad e Pereira (2013) argumentam que um professor intelectual requer, em seu processo formativo, compreender o contexto social e o quanto este afeta o âmbito escolar. Também necessita se apropriar dos conhecimentos relacionados à educação de um modo geral e, igualmente, dos conhecimentos específicos de sua área, das estratégias e metodologias de ensino eficientes.

Embasados em Saviani (1997), refutamos a ênfase dada aos conhecimentos empíricos na formação docente e no cotidiano escolar e destacamos, para o exercício da função docente, o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, dos conhecimentos didático-curriculares, pois o professor terá o desafio e a necessidade de organizar os conteúdos adequados ao processo de ensino e aprendizagem. Isto posto, o domínio dos procedimentos de ensino para o trabalho com os conteúdos específicos, é essencial ao trabalho pedagógico da professora da Educação Infantil.

O autor ressalta ainda a relevância da apropriação do saber pedagógico, dos conhecimentos das ciências da educação, das teorias educacionais para que o docente seja capaz de “[...] articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem no trabalho educativo” (SAVIANI, 1997, p. 134). Além disso, uma compreensão do contexto

social que determina a tarefa pedagógica torna-se imprescindível para que o professor possa identificar as necessidades socio-históricas e contemplá-las no processo educativo.

O pesquisador explica ser substancial o domínio das atitudes intrínsecas à atribuição do professor, das competências específicas à identidade desse profissional para completar o processo formativo docente. Dentre outras, destacam-se “[...] a disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito as pessoas dos educandos e atenção as suas dificuldades” (SAVIANI, 1997, p. 136). Somente após a internalização destes conhecimentos supracitados, o professor torna-se preparado para organizar propostas educativas transformadoras, articuladas aos interesses da população. Para Saviani (1997, p. 140):

[...] o exercício pleno dessa função, é mister que o conhecimento seja produzido previamente no professor de forma sistemática como condição para que ele possa, de forma deliberada e também sistemática desenvolver o processo de produção do conhecimento nos alunos. Por essa via, será possível não apenas o domínio de novos conhecimentos por parte dos alunos, produzindo-se neles esses conhecimentos, mas a partir dessa base se viabilizará também a produção de novos conhecimentos no âmbito da sociedade, contribuindo, assim, para o avanço do saber do ponto de vista das relações históricos sociais da comunidade.

Diante desse pressuposto, caso a formação inicial do professor não tenha sido a mais adequada, estariam sua carreira e papel social condenados a um desempenho medíocre? Certamente, não podemos negar que essa seja uma grave dificuldade que afeta não só o professor, mas também as crianças e a sociedade como um todo. Torna-se um problema complicado, inclusive para ser sanado, o qual demanda tempo para leitura, estudo e predisposição por parte do professor para rever suas crenças e atitudes relacionadas. Diante da realidade enfrentada pelos docentes frente às condições inadequadas de trabalho, baixos salários, jornada dupla para melhoria da renda familiar, as exigências para o desenvolvimento profissional tornam-se difíceis de serem alcançadas perante tamanho desgaste físico e psicológico sofrido por estes profissionais na contemporaneidade.

Entretanto, a formação continuada, quando projetada para a realidade de determinado grupo docente, pode ser uma das saídas possíveis para a redução dos desafios decorrentes de uma formação inicial insuficiente ao exercício profissional na perspectiva da abordagem teórica discutida e embasadora desta tese. Ainda assim, não cremos que a formação continuada se reduza ao cuidado das defasagens deixadas pela formação inicial, pois o exercício do magistério na cotidianidade interpõe muitas questões que precisam ser atendidas

para que os professores possam desempenhar sua função social e pedagógica junto às crianças e à sociedade.

Em tempo, o conceito de formação continuada docente adotado na presente tese é compreendido como o processo contínuo de melhoramento do ato de ensinar, o qual postula aprofundamento teórico e prático por parte dos professores a respeito dos conhecimentos científicos e culturais e a adoção de práticas educativas inovadoras, firmadas num referencial teórico consistente em relação às exigências do ato de ensinar na contemporaneidade.

Adotamos o materialismo histórico-dialético como fundamentação teórico-prática do processo de formação continuada da professora pré-escolar por acreditarmos que este, ao estruturar o ato formativo com base nos dados concretos da realidade estudada, visando contemplar as necessidades mapeadas, aumenta as chances de obtenção de resultados positivos, já que ele trabalha sobre o plano concreto/materializado e não no plano idealista.

Como destaca Mazzeu (1998, s/p),

A formação continuada do professor, por sua vez, na perspectiva histórico-social toma como base a prática pedagógica e situa como finalidade dessa prática levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico.

Desse modo, o professor só conseguirá realizar um ato educativo humanizador se ele for um sujeito humanizado, pois ninguém oferece o que não tem, bem como não transmite adequadamente o que não sabe. Entretanto, como já destacamos, as formações docentes estão cada vez mais debilitadas por influência de relações/interesses sociais mais amplos, o que compromete a humanização de professores e alunos e concomitantemente de toda uma classe. Estas carências deliberadas nos processos formativos dos professores, juntamente a desvalorização social de seu papel desencadeia uma supressão na identidade destes profissionais, ao ponto de desacreditarem na relevância de sua função para a sociedade e atuarem sem um mínimo de compromisso ético e político.

Embasados nas discussões trazidas por Mazzeu (1998), destacamos que o processo de formação continuada proposto se norteia pelo conceito de humanização. Podemos afirmar isto, visto que, ao possibilitar à docente participante a reflexão crítica sobre a realidade educacional nacional e local e a partir das conclusões desta reflexão, ela pode escolher/acolher os conhecimentos necessários à sua autonomia e emancipação.

Esse conceito no meu entender, possibilita uma compreensão mais ampla e profunda dessa formação do que outros conceitos como o de profissionalização, quer essa profissionalização seja entendida sob um enfoque funcionalista (como um equiparação do professorado a categorias profissionais com mais vantagens no âmbito da sociedade atual, como os médicos, por exemplo) quer essa profissionalização seja compreendida apenas como aquisição de uma postura prático-reflexiva ou crítico-reflexiva, na qual não seja dado o devido peso ao processo de apropriação, pelo professor, do saber acumulado historicamente (MAZZEU, 1998, s/p.).

O processo humanizador de formação permite ainda ressaltar a relevância da função social do professor e de resgatar os reais sentidos e significados do trabalho docente da participante de nosso estudo, resistindo às relações de dominação existentes na sociedade. Dessa maneira, no processo de formação continuada desenvolvido, possibilitamos à professora pré-escolar o acesso a uma concepção dialética de educação e formação humana; a uma formação ético e política, a qual pretende a superação da divisão de classes e das injustiças decorrentes desta, e a organização de uma prática educativa humanizadora por meio do brinquedo e da brincadeira.

À vista disso concluímos que as mazelas decorrentes do modelo de formação docente defendido pelo Estado e pelo sistema capitalista são inúmeras e estão enraizadas nas atitudes e nas visões dos profissionais da educação de um modo geral. Consequentemente, um processo de formação continuada árduo, extenso e consistente faz-se necessário, já que os professores não demonstram solidez teórica e prática, sendo seus planejamentos alinhados frequentemente ao empirismo.

Outra problemática que destacamos relaciona-se ao posicionamento dos profissionais da Secretaria Municipal diante do processo formativo continuado. Hesitamos em afirmar se esta realmente compactua com as medidas/estratégias formativas ou as consente para não contradizer afirmativas recorrentes acerca da melhoria da qualidade do ensino ofertado às crianças. Encontramos uma total liberdade para trabalharmos as propostas organizadas, no entanto, não percebemos um interesse efetivo no sentido de identificar sua dinâmica, seus resultados, refletir coletivamente a ponto de expandir algumas das conquistas alcançadas aos demais professores.

Apoiados na Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, defendemos uma formação de professores robusta, que alinhe teoria e prática e que desenvolva a responsabilização pelo processo de evolução das crianças. Nessa ótica, a formação continuada humanizadora com uma professora pré-escolar buscou evidenciar a importância de sua atuação pedagógica sobre o desenvolvimento infantil. Além disso, e por esta razão, sua ação educativa depende de ser minuciosamente planejada e engendrada sob os conhecimentos

historicamente construídos, dentre eles: o brinquedo e a brincadeira de papéis sociais, que são os elementos potencializadores da emancipação psíquica das crianças desta faixa etária, segundo a abordagem teórica selecionada.

A estruturação desse processo formativo docente será descrita posteriormente, de forma detalhada, na Seção 5 para uma melhor compreensão pelo leitor.

A seguir, apresentamos uma discussão sobre a organização de uma prática educativa histórico-crítica.

2.3 Organização da prática educativa segundo os pressupostos marxistas

Nesta subseção, discutimos a organização das práticas educativas do professor, ancoradas na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, as quais, segundo Pasqualini (2013, p. 72), “são duas ciências que se relacionam de tal modo que o objeto de uma é condição para outra”, já que, para a organização do processo educativo, é indispensável a compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo, como também para apreender intelectualmente o decurso do desenvolvimento mental humano, é essencial articulá-lo ao processo educativo e à apropriação do conhecimento historicamente construído. Desse modo, a autora evidencia que a Psicologia e a Pedagogia requerem pensamentos coadunantes.

Conhecer o estado atual da(s) criança(s) implica conhecer o período de desenvolvimento em que se encontra(m) a(s) criança(s), o que indica o que é esperado em termos de seu funcionamento psíquico e comportamental. Esse conhecimento orienta a seleção de conteúdos de ensino e definição de objetivos pedagógicos de acordo com a faixa etária ou, mais precisamente, com o período do desenvolvimento da criança (PASQUALINI, 2010a, p. 120).

As novas capacidades e funções mentais só serão alcançadas por meio do ato educativo, que, segundo Saviani (2013a), consiste na complexa ação de selecionar intencionalmente os conteúdos, visando a humanização e as formas de ensino, que são as estratégias mais assertivas para atingir gradualmente as finalidades pedagógicas.

Nessa perspectiva, Martins (2013a) ressalta que o planejamento de ensino depende da conexão entre a tríade forma-conteúdo-destinatário, pois, para escolher conscientemente os conteúdos e as formas a serem trabalhados, deve-se conhecer a criança e reconhecê-la com um ser em desenvolvimento, que apresenta em cada período da vida maneiras distintas de

interação com o mundo. Para a autora,

O trabalho pedagógico orienta-se pelo conhecimento acerca das características que a criança já dispõe na contraposição àquelas que ainda não existem - mas visamos formar; toma como ponto de partida os conhecimentos que a criança já possui e articula-os aquilo que ela não domina – mas deve dominar; elegendo procedimentos e recursos que se firmam como práxis educativa, isto é, como ineliminável articulação entre teoria e prática (MARTINS, 2013a, p. 19).

Nesse mesmo sentido, Arce e Jacomeli (2012, p.1-2) destacam que:

Ao trabalhar-se intencionalmente com essa criança explorando as características que marcam essa etapa do seu desenvolvimento biológico, psicológico, cultural e social, estamos iniciando um processo de escolarização, um processo de compreensão, apreensão, descoberta do mundo que nós seres humanos construímos.

Destarte, o ato educativo histórico-crítico pauta-se no ensino dos conhecimentos historicamente construídos, os quais precisam estar articulados ao contexto social contemporâneo e serem adequados aos níveis de desenvolvimento das crianças atendidas. Esses conhecimentos científicos, fundamentais ao processo de humanização das crianças, são transformados em conhecimentos pedagógicos para uma apropriação satisfatória.

O processo de apropriação dos conhecimentos científicos, da teoria que explica a prática e a modifica, requer, uma série de funções, como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação. Vigotski (2000a), ao abordar esse tema na relação com o processo de escolarização, discute que o ensino direto de conceitos sempre se mostra estéril. O professor que se utiliza somente do recurso da exposição oral, do puro verbalismo, obterá, por parte do aluno, apenas uma assimilação vazia do conteúdo trabalhado. O professor necessita, portanto, conforme afirma Saviani (2003), converter o saber objetivo em saber escolar, de modo que o torne assimilável para o aluno, de tal forma que este passe gradativamente do não-domínio ao domínio dos conhecimentos científicos. O docente deve partir do conhecimento sincrético, desorganizado do aluno, para chegar ao conhecimento sintético, sistematizado e vinculado a prática social (FACCI, 2004, p. 236-237).

O professor, de posse desses conhecimentos, organiza sua prática educativa a partir da prática social e de suas especificidades, nesse contexto de uma sociedade capitalista e na luta de classes. Ele dimensiona o que a criança já sabe com o que ele deseja que ela saiba; o que ela é com o que ele deseja que ela venha a ser. É nesta tensão dialética que o processo formativo se estabelece, visando sempre a emancipação dos sujeitos e a transformação da realidade. A tarefa educativa envolve, portanto, uma posição e intenção política, conforme destaca Abrantes (2018, p. 101), ao afirmar que:

A prática social tomada como referência organizadora do processo metodológico da atividade educativa implica num posicionamento sobre a relação sociedade, indicando a necessidade de compreensão sistemática sobre o modo de produzir e reproduzir social e a função que desempenha a instituição escolar nas formações sociais que se inserem.

Dessa forma, durante suas aulas, o professor problematiza a transformação dos conhecimentos científicos complexos (essenciais a formação dos estudantes) em conhecimentos pedagógicos adequados aos níveis de desenvolvimento dos estudantes, tornando-os assim mais fáceis de serem compreendidos e apropriados. Possibilita ainda a relação direta/vivência dos estudantes com os conhecimentos elaborados e, caso essa instrumentalização seja bem sistematizada, permite a compreensão do fenômeno estudado e um salto qualitativo no desenvolvimento dos estudantes (catarse).

Esse momento, que representa a transformação da relação do estudante com a realidade, e resultado de um sistema de aulas e de disciplinas que se articulam no currículo para produzir a incorporação dos conhecimentos complexos, que funcionarão como mediadores dos vínculos dos estudantes com o mundo concreto (ABRANTES, 2018, p. 113).

Saviani (2011; 2013) revela que o método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica parte da problemática existente na prática social, a qual é similar ao professor e aos alunos, existindo apenas uma diferença quanto ao grau de compreensão dos mesmos sobre o fenômeno. O professor é considerado mais experiente e portador de uma visão mais ampliada e, portanto, é sua função escolher os conteúdos e as formas mais adequadas ao nível de desenvolvimento da criança para que esta supere seu conhecimento anterior e se aproxime do nível de conhecimento do docente por meio das vivências educativas, experiências dialéticas entre as crianças e o professor e entre estes e o conhecimento. Já que a criança, por sua vez, apresenta uma visão empírica da realidade, Teixeira (2013, p. 30) destaca que:

[...] uma visão superficial, pautada em impressões imediatas, imprecisas e fragmentárias, não basta para analisar criticamente as situações ou os problemas que se apresentam a dinâmica do trabalho educativo. É necessário que se vá ao fundamento, as bases que lhes dão sustentação o que determinam sua manifestação como fenômeno na realidade.

Vigotski (1998) afirma que, ao falarmos em ensino, tratamos de um ensino que promove o desenvolvimento. Sendo assim, segundo o autor, um ensino de qualidade é aquele que conduza ao progresso mental; que trabalha sobre a zona de desenvolvimento

próximo/iminente da criança, configurada num processo dialético; que garanta momentos de aprendizagens e avanços na formação global dos educandos.

A zona de desenvolvimento iminente é compreendida como a distância entre o que a criança consegue realizar sozinha (zona de desenvolvimento real - ZDR) e o que ela consegue realizar com ajuda dos adultos ou de crianças mais experientes (zona de desenvolvimento potencial - ZDP). Segundo Trindade (2010), revela ainda dados importantes a serem utilizados pelo professor no processo educativo, ao indicar o nível de desenvolvimento das crianças num determinado período, ajudando, assim, no planejamento de estratégias para evolução do desenvolvimento infantil.

Beatón (2005), respaldado em Vigotski, expressa que, durante o processo pedagógico, é possível aplicar, pelo menos, quatro níveis de ajuda, os quais têm que ser adequados à possibilidade de a criança agir autonomamente o mais depressa possível. Dentre eles, o primeiro nível de ajuda é aquele que o professor apenas relembra a criança sobre a finalidade do trabalho a ser feito, realizando a leitura da proposta e explicando-a. A criança então irá se utilizar de todos os conhecimentos que estão em formação para solucionar a tarefa. Caso a criança encontre dificuldades em resolver o problema sozinha e solicite ajuda do professor, passa-se, então, para o próximo nível de ajuda.

No segundo nível de ajuda, o adulto ou pessoa mais experiente retoma alguma situação semelhante levando a criança a relacionar com a atual atividade, a fim de que se encontre a solução para a atividade. Se mesmo desta forma, a criança apresenta dificuldades para solucionar a tarefa, segue-se, então, para o terceiro nível de ajuda.

No nível de ajuda de número três, os facilitadores acompanham a criança na realização da tarefa, estimulando-a e instigando-a a concluir a atividade autonomamente. Caso a criança demonstre ainda insegurança para a finalização da atividade proposta pelo professor, propõe-se o quarto e último nível de ajuda, no qual o mediador acaba por demonstrar à criança como se realiza a atividade.

A zona de desenvolvimento iminente permite-nos, assim, delinear o futuro da criança e seu estado dinâmico de evolução, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido por meio do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de amadurecimento (VIGOTSKI, 1991).

Dessa maneira, as crianças não aprenderão e não se desenvolverão se o seu contexto não lhe for profícuo, o mesmo sendo válido para a criação da necessidade de aprender.

Na prática educativa histórico-crítica, o professor necessita ter sempre finalidades pedagógicas claras, motivos reais para a organização e proposição das atividades. Ele carece

ser diretivo e articular dialeticamente a forma e o conteúdo aos interesses e às necessidades das crianças (destinatários).

Os interesses infantis são compreendidos pelas teorias adotadas como vontades e/ou desejos das crianças, os quais, assim como os motivos e as necessidades, estão estreitamente relacionadas aos estímulos recebidos pelas crianças, sendo resultantes das relações com os sujeitos e o ambiente vivido.

Conforme destaca Arce (2013, p. 21):

[...] os motivos estão ligados as características do desenvolvimento da vontade do sujeito, que constituem-se em processo longo, marcado pelas relações estabelecidas com os adultos, estando intimamente ligados à construção dos significados, dos sentidos. Construção esta que se aprofunda à medida que a criança é inserida no mundo.

De acordo com Vigotski (1991), o ato educativo deve considerar tais interesses infantis. Contudo, estes não podem constituir-se em suas finalidades. Tal ato engloba os interesses infantis, mas depende também da direção do professor ao propor atividades emancipatórias. Se ocorrer contrariamente a isto, deixa de ser educativo. Cabe, então, ao professor estimular adequadamente as crianças para propiciar acesso aos elementos mais enriquecedores da sociedade.

Saviani (2013a) destaca que, algumas vezes, os conteúdos propostos pelo professor podem não agradar às crianças de modo imediato, desmotivando-as e gerando recusas. Elas podem apresentar outros desejos e vontades imediatas, relacionados aos conhecimentos tácitos, pois as crianças não têm consciência do que é mais importante para elas e para o seu desenvolvimento.

O professor, diante disso e de acordo com a perspectiva em discussão, não deve apenas seguir as crianças, por ser o mais fácil ou menos trabalhoso, negligenciando assim a sua função. Pelo contrário, acerta ao cumprir a sua função e despertar nas crianças o interesse pela realização das tarefas, para o processo de aprendizagem, sem chantagens, imposição de prêmios e/ou castigos, mas pela adoção de metodologias que desencadeiem progressivamente o apreço pelo aprender e pelo conhecimento.

Leontiev (1978b) aponta que as necessidades reais humanas não são inatas, mas circunscritas pelo conteúdo cultural, consistindo na formação dos motivos reais da aprendizagem a meta pedagógica motriz.

Os motivos, não são, de fato, reconhecidos pelo sujeito e quando executamos uma

ação ou outra, naquele momento usualmente não nos damos conta dos motivos que evocam a ação. É certo que não é difícil para nós atribuir motivação a ela, mas a motivação nem sempre contém em si uma indicação de seu motivo verdadeiro (LEONTIEV, 1978b, s/p).

O autor afirma que os motivos são os impulsionadores e orientadores das atividades, alterando-se a cada nova etapa do desenvolvimento humano. Ressalta ainda ser complexo compreender o que consiste efetivamente em motivos das ações da criança, os quais são geradores da atividades e o que são meros desejos, paixões e/ou vontades infantis (LEONTIEV, 1978b).

Os motivos, no entanto, não estão separados da consciência. Mesmo quando os motivos não são reconhecidos, isto é, quando o ser humano não se dá conta do que o faz realizar uma ação ou outra, eles ainda encontram seu reflexo psíquico, mas de uma forma especial - na forma da coloração emocional da ação. Esta coloração emocional (sua intensidade, sua marca e seu caráter qualitativo) exerce uma função específica, que também requer a distinção entre o conceito de emoção e o conceito de sentido pessoal. Sua não-coincidência não se dá, no entanto, por natureza; evidentemente, nos níveis inferiores, os objetos da necessidade são exata e diretamente "marcados" pela emoção. A não-conformidade só aparece como resultado da quebra da função dos motivos que ocorre no curso do desenvolvimento da atividade humana (LEONTIEV, 1978b, p. 265).

Leontiev (1978) explica que a necessidade leva à atividade, e esta leva à satisfação da necessidade. Todavia, nem sempre as crianças terão clareza dos motivos verdadeiros da atividade humana, podendo encontrar outros motivos para sua realização, como por exemplo, ganhar nota pela concretização da ação, ou seja, estar livre depois da materialização da ação. Por consequência, as ações não correspondem aos objetivos e estas se tornam apenas tarefas, as quais não são realizadas com satisfação, com emoções positivas. Os motivos para a realização das ações propostas são, então, somente estímulos suplementares.

Desta forma, certos motivos que induzem a atividade também lhe dão sentido pessoal; vamos chamá-los de motivos formadores de sentido. Outros que coexistem com eles e exercem o papel de fatores de estimulação (positiva ou negativa), às vezes fortemente emocionais e afetivos, não têm a função da formação de sentido; chamaremos esses motivos literalmente de motivos-estímulos. Caracteristicamente, quando uma atividade, importante em seu próprio sentido pessoal para o homem, encontra, no curso de sua realização, um estímulo negativo que elicia, até mesmo, uma experiência emocional forte, então seu sentido pessoal não se altera por causa disso; muito frequentemente, uma outra coisa acontece: especificamente, ocorre, de forma única, um rápido descrédito da emoção eliciada. Este fenômeno bem conhecido leva-nos a pensar, mais uma vez, no problema das relações entre as experiências emocionais e o sentido pessoal (LEONTIEV, 1978b, p. 323).

Vigotski (1996) menciona, assim, que, em cada momento da vida, temos uma neoformação que norteia todo processo de desenvolvimento e reestrutura a personalidade humana sobre um novo alicerce.

Percebemos, portanto, que as neoformações são oriundas dos contextos sociais das crianças, dos estímulos e dos acessos culturais, bem como das relações que estabelecem com estes.

Mukhina (1996) aponta, no entanto, que embora novas ações possam enriquecer o mundo infantil e fomentar o surgimento de novas atividades-guias, isso não se efetiva concretamente caso a criança não desperte interesse pelo universo adulto, pela reprodução de suas funções sociais. Assim sendo, “a passagem para uma nova atividade principal depende *de todas as condições de vida da criança na sociedade*, não apenas do que o adulto lhe ensina” (MUKHINA, 1996, p. 45, grifos da autora).

Nesse aspecto, Mukhina (1996) e Leontiev (2001) evidenciam que o desenvolvimento não se dá de modo linear, mas, ora em períodos mais vagarosos, ora em períodos mais incisivos. Estes últimos são denominados, pelos autores, como crises de desenvolvimento, ou seja, são momentos de mudanças bruscas, períodos críticos que caracterizam os saltos qualitativos da psique infantil, os quais resultarão em alterações do tipo de atividade-guia, podendo ocasionar alterações de comportamento. Porém, é importante ressaltarmos que essas crises podem ser evitadas se a formação psíquica ocorrer num processo estável, conforme Leontiev (2001, p. 67) explicita:

Na realidade as crises não são acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada.

Assim, a cada período da vida, há a predominância de um tipo de atividade⁸, denominada de atividade-guia, caracterizada pela principal forma de relacionamento da criança com a realidade e como atividade que mais contribui para o desenvolvimento humano. Isto não significa que as demais atividades não promovam o desenvolvimento, mas que apresentam uma relevância secundária. Conforme Leontiev (2001), a alteração de uma

⁸ “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2001, p. 68).

atividade-guia para outra não está diretamente relacionada à idade cronológica da criança, mas aos motivos e aos objetivos infantis.

O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade; velhos motivos perdem força estimuladora, e nascem novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e a passar para um segundo plano. Uma nova atividade surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento (LEONTIEV, 2001, p. 82).

Para Pasqualini e Abrantes (2013, p.16), a atividade-guia é a maior potencializadora “[...] do desenvolvimento das capacidades e funções psíquicas superiores humanas [...] de complexificação da atividade infantil em termos da mudança de seu conteúdo e estrutura que, a cada novo período, faz avançar o psiquismo infantil produzindo neoformações”.

Dessa maneira, para haver aprendizagem efetiva, torna-se necessário que a criança esteja em atividade, que consiste na conexão estabelecida entre a criança, as finalidades de suas ações (encadeadas) e o motivo/objeto de sua atividade. As crianças precisam estar efetivamente envolvidas com o objeto; caso contrário, estas só terão contato com o conhecimento novo, que servirá meramente como elementos de informação e não de formação.

Assim, a primeira característica do estar em atividade é a coincidência entre motivo e resultado da atividade. A segunda característica é a condição psicológica favorável dada pelo afeto que é condicionado pela necessidade ao encontrar a possibilidade de ser satisfeita. A presença de um motivo para o fazer da criança que possa ser respondido na atividade é, portanto, condição para o desenvolvimento (MELLO; LUGLE, 2014, p. 267-268).

Duarte (2013) pondera que, quando essa atividade se fragmenta e se constitui apenas em ações⁹, deixa de existir uma ligação entre o resultado e o motivo da ação, com a necessidade que leva a criança a agir, o processo de aprendizagem inexistente. Essa se torna uma ação vazia, sem eficiência no ato educativo.

Facci (2004, p. 247) ressalta que:

O professor, conforme asseveram Nunes e Pacheco (1997), deve estar atento ao que motiva a aprendizagem do aluno e também criar motivos internos para a atividade de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que ele motiva o aluno, também deve estar atento ao que o motiva, o que incita seu trabalho, ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade que ele executa. A unidade básica do trabalho docente seria o sentido que têm, para o professor, as ações que ele realiza em seu trabalho. A ruptura entre significado e sentido caracteriza a alienação.

⁹ Um ato ou uma ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (LEONTIEV, 2001 p. 69).

Por isso, não é incomum observarmos no ambiente escolar crianças obtendo sucesso nas propostas. Contudo, sem demonstração de satisfação pela conquista, já que a realização das tarefas é mecânica e o cumprimento dos protocolos forçados para não serem punidas, muitas vezes, resultam-se em ações vazias, sem a garantia de aprendizagens efetivas. O aprendizado, então, só ocorrerá se a criança for afetada pela proposta pedagógica e se esta fizer sentido para ela. Segundo Leontiev (1960, p. 351), “uma atividade sem sentido, é uma ‘carga morta’, um fardo psicológico. O sentido pessoal nasce na atividade motivada, na vivência dos interesses, na articulação entre os meios e fins de tudo que fazemos”.

Vigotski (1996) complementa esta discussão ao assinalar que a aprendizagem não se desencadeia somente pelo ouvir ou pelo fazer, mas pela vivência da criança com o conhecimento, envolvendo um movimento dialético entre meio e sujeito, denominado como *perejivanie*.

Para Vigotski (1996), a vivência é uma unidade entre as especificidades da criança e a situação social. É uma relação exclusiva entre estes. Sendo assim, um ambiente apresenta sentidos diferentes para as crianças e estes sentidos ainda podem se alterar em fases diferentes da vida delas, pois suas especificidades estão em jogo. Segundo ele “[...] *perejivanie* deve ser entendida como uma relação interna da criança como uma pessoa com um outro aspecto da realidade”. (VIGOTSKI, 2004, p. 188). Ela é concebida como uma vivência dialética entre os sujeitos e os elementos sociais a ponto destes aprenderem e se desenvolverem nos processos de experimentações; logo, a *perejivanie* é um momento de aprendizado que ajuda na formação e na emancipação dos sujeitos.

O processo de aprendizagem efetiva é de extremo valor para as teorias adotadas, por entenderem que este precede o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, a sua ausência ou deficiência replicará um desenvolvimento inadequado. Por isso,

O trabalho do professor caminha em uma via de mão dupla. Por um lado, deve tomar a atividade-guia do período atual do aluno como um importante instrumento para a prática pedagógica, entendendo as possibilidades e conquistas do desenvolvimento de cada idade. Por outro, deve trilhar na direção de engendrar as premissas da atividade-guia do próximo período, atuando nas linhas acessórias de desenvolvimento, ou seja, o professor pode (e deve) explorar elementos da linha acessória que impulsionem a transição de um período a outro. Vale esclarecer, porém, que trabalhar com as linhas acessórias não significa focar na passagem para o próximo período, isto é, deve-se pensar com base no que o aluno *é* e, ao mesmo tempo, no seu *vir a ser* (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 349, grifos das autoras).

Mello (2007) explica que, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, até um ano de idade, a atividade-guia para a criança é a comunicação emocional com os adultos, visto que,

nesse período, a criança, mesmo sem saber manipular os objetos ou falar, interage e se comunica com os adultos por meio das emoções e dos movimentos (sorrisos, olhares, expressões). Constitui-se, portanto, a base para formação das ações sensório-motoras de manipulação.

Elkonin (1998) conceitua que, nessa fase, as crianças centram-se na interação com as pessoas e, por meio destas, vão se apropriando do mundo adulto. Aponta, contudo, que os objetos também se encontram presentes na vida da criança, pois o mundo adulto está repleto de objetos, entre os quais, alguns são produzidos especialmente para as crianças, possibilitando-lhes a aprendizagem de algumas habilidades humanas.

Conforme Elkonin (1998), de um ano até os três anos de vida, a atividade-guia para a criança é a atividade objetual-manipulatória, ou seja, o interesse que anteriormente voltava-se para o adulto, agora se destina aos objetos. Há que se esclarecer que não é que deixam em segundo plano a relação com os adultos, mas esta relação agora passa a ser secundária em relação à ação com os instrumentos sociais, ao tornar os adultos auxiliares nesse novo processo. Nesse momento, as crianças querem ampliar seus conhecimentos sobre o mundo e o fazem por meio da interação com objetos sociais mediada pelos adultos.

No período dos três aos seis anos de idade, a atividade-guia passa a ser o jogo de papéis sociais ou brincadeira de papéis sociais. Nesta etapa, de acordo com Leontiev (1978b), a criança quer ser como o adulto. Porém, como não pode satisfazer seus interesses e necessidades no plano real, utiliza a imaginação, o faz de conta para representar os papéis sociais desempenhados pelos adultos e assim compreender melhor o universo que a rodeia.

Ainda ressaltamos que a atividade-guia objetual-manipulatória e a atividade-guia brincadeira de papéis sociais serão apresentadas de modo mais detalhado na próxima seção, cujo objetivo central será abordar a relevância do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais para a formação humana.

López e Gomez (2005) afirmam que esses períodos sensíveis de desenvolvimento, nos quais o ato educativo desempenha maior efeito sobre as capacidades psíquicas em formação, são denominados de periodização, assinalando que, se não houver os estímulos necessários durante estes períodos, é possível que as capacidades ou funções humanas não se formem ou então se desenvolvam insatisfatoriamente.

Marsiglia e Saccomani (2016, p. 346) confirmam o raciocínio acima enfatizando que:

É de extrema importância compreender como a pessoa se desenvolve e quais as leis que regem esse desenvolvimento. É nesse sentido que tratemos as contribuições da teoria da periodização. Entretanto, não se pode perder de vista que o conhecimento

pedagógico e condição para o objeto da psicologia, isto é, o desenvolvimento não acontecerá por si só, mas é preciso criar condições objetivas para que ele aconteça!

Diante do exposto, pode surgir a seguinte reflexão transversal a este estudo: A criança necessita vivenciar as produções históricas e culturais para se tornar efetivamente humana. A brincadeira de papéis sociais é reconhecida como a atividade-guia na idade pré-escolar, a mais eficiente na formação da psique. Entretanto, não é qualquer tipo de brincadeira que possibilita a humanização, mas aquela que é enriquecida e complexificada adequadamente aos níveis de desenvolvimento das crianças. Conforme ressalta Sena (2018, p. 189), ao possibilitar às crianças o acesso à brincadeira de papéis de modo consciente, o professor pré-escolar desempenha

[...] sua função social de contribuir para o alcance do desenvolvimento do psiquismo infantil em suas máximas possibilidades. Na esteira desse raciocínio, a adequada intervenção pedagógica justifica e dota de sentido a real função da escola e do professor dessa etapa educativa.

Sob esta perspectiva, respaldado nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, é possível, no bojo do processo de formação continuada com uma professora pré-escolar, nos desafiamos a organizar práticas educativas humanizadoras à luz do materialismo histórico-dialético e do emprego do brinquedo e das brincadeiras de papéis sociais.

Com o objetivo de oferecermos resposta ao desafio acima, na próxima seção discorreremos minuciosamente sobre o brinquedos e a brincadeira de papéis sociais e as potencialidades humanizadoras desses elementos culturais, trazendo um breve relato histórico.

No cerne da discussão, o objetivo que iluminou esta pesquisa de Doutorado, a qual assinala que o brinquedo e a brincadeira de papéis sociais são elementos culturais cunhados historicamente e que necessitam ser apropriados pelas crianças por meio da mediação objetivada do professor para que seja possibilitado o processo de humanização das crianças pré-escolares. Nessa direção, nossa argumentação sustenta a utilização dessas ferramentas culturais no contexto escolar, à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo presente algumas lacunas do processo formativo dos professores pré-escolares frente às concepções e às formas de proposição do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na prática educativa pré-escolar.

3 O VALOR DO BRINQUEDO E DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NO TRABALHO EDUCATIVO NAS INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O ensino formativo tem como propósito principal desenvolver na criança as ações orientadoras, utilizando ao máximo os tipos de atividades infantis que caracterizam cada idade, ou seja, à criança que está prestes a ingressar a escola ensina-se a analisar objetos, fenômenos, acontecimentos e atividades humanas através da brincadeira e do desenho, deixando-a procurar a forma de desenvolver as construções, os jogos e os desenhos (MUKHINA, 1996, p. 55-56, grifos da autora).

Como discutimos na seção anterior “A educação infantil na perspectiva histórico-crítica”, o trabalho, no viés humanizador, é a atividade de produção do gênero humano, como ressaltam Saviani e Duarte (2012). Segundo Leontiev (1978a), é o processo pelo qual o homem constitui a cultura e se constitui por meio das sínteses de suas relações sociais. A concepção marxiana defende, assim, que “a formação do indivíduo realiza-se como relação entre os processos de apropriação das forças essenciais humanas, produzidas social e historicamente, e de objetivação mediada por essas forças essenciais”. (DUARTE, 2013, p. 98).

Para ampliarmos a compreensão, apresentamos sucintamente a origem do brinquedo, tal como a evolução da relação das crianças e dos adultos com esses produtos sociais ao longo da história. Para esse fim, elegemos Elkonin (1998), um estudioso do desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural, que dentre suas clássicas produções encontra-se a “Psicologia do jogo”, a qual discute especificamente a brincadeira de papéis sociais.

3.1 O brinquedo e a brincadeira de papéis sociais no contexto histórico

Nesta subseção, fazemos uma breve exposição sobre o brinquedo e a brincadeira de papéis no contexto social e, para isso, resgatamos fragmentos do texto da dissertação¹⁰ defendida em 2010.

Segundo Elkonin (1998), o brinquedo é um dos objetos culturais humanos mais antigos, apresentando origens distintas nos diferentes grupos étnicos. Desse modo, sua gênese e evolução dependem do nível de desenvolvimento cultural e produtivo de cada sociedade e do lugar ocupado pelas crianças dentro delas.

¹⁰ SANTOS, L. A. T. dos. O brinquedo na educação infantil como promotor das culturas da infância e humanização, 2010. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. UNESP. Presidente Prudente.

Nas sociedades primitivas, por exemplo, as crianças não tinham um lugar específico no grupo social e, assim, realizavam as atividades conjuntamente aos adultos, inclusive as atividades produtivas. Esses momentos de interação entre adultos e crianças eram muito valorizados, uma vez que as tarefas educativas cabiam a todos os membros da comunidade, pois nesse período histórico ainda não haviam instituído estabelecimentos destinados à educação. As crianças então estavam sempre presentes nas atividades adultas e sua presença era incentivada pelos adultos. (ELKONIN, 1998).

Nesse cenário, as crianças assim que atingiam uma considerável maturação física, já iniciavam o processo de aprendizagem de todas as atividades adultas. Elkonin (1998) destaca que as crianças eram incorporadas ao universo adulto e alcançavam autonomia, a partir do momento em que começavam a colaborar com os trabalhos produtivos.

Com a mudança nos modos de produção (agricultura e pecuária) e com ela o aumento do nível de complexidade das tarefas e das ferramentas utilizadas no trabalho, surge a necessidade de alteração da distribuição do trabalho, passando a ser determinado pelo sexo. Com essas modificações, as crianças, embora ainda mantivessem uma relação direta com o mundo adulto, passaram a se afastar um pouco das atividades laborais, ficando encarregadas apenas de colaborar nas tarefas consideradas menos complexas.

Elkonin (1998) destaca que, com o tempo, os pais começam a respeitar os limites e as capacidades físicas de seus filhos e passam a adaptar alguns utensílios domésticos e ferramentas de trabalho à morfologia das crianças. Essa adaptação favoreceu o desempenho das crianças em atividades semelhantes às dos adultos, aprendendo, dessa maneira, a manuseá-los adequadamente o mais breve possível para ajudarem nas tarefas diárias e a se prepararem, sobretudo, para os trabalhos futuros.

Os instrumentos de trabalho, gradualmente, retomam suas configurações naturais, adequadas às proporções físicas dos adultos e, sendo assim, as condições de trabalho vão se aproximando cada vez mais das atividades produtivas. Ao aprender o manejo das ferramentas e adquirir destreza necessária para participar dessas atividades, as crianças vão se incorporando pouco a pouco ao trabalho produtivo (ELKONIN, 1998). Esta é a razão pela qual o pesquisador não considera os objetos miniaturizados desse período, como brinquedos propriamente ditos, ao justificar que estes não tinham a função de representar as ferramentas adultas e tampouco as crianças os empregavam com o objetivo de imitação dos adultos, mas os utilizavam diretamente em situações reais. Desta maneira, Elkonin (1998, p.63) ressalta que “[...] não são, portanto, brinquedos, mas equipamentos que a criança deve saber manejar o mais cedo possível e cujo manejo aprende ao empregá-los praticamente nas mesmas tarefas

que os adultos”.

Nessas fases históricas, notamos que as crianças praticamente não tinham necessidade de brincar de papéis sociais, pois compartilhavam as atividades com os adultos. Então, não tinham tanto interesse em imitar os adultos no plano da fantasia, visto que já desempenhavam praticamente todas as funções adultas no plano real. No entanto, mesmo realizando as variadas tarefas adultas, elas não reclamavam, uma vez que essas eram as condições sociais da época. É importante frisarmos que as tarefas realizadas pelas crianças não apresentavam um caráter exploratório, mas sim uma conduta para inserção no mundo adulto naquele momento histórico.

Ao passar para o período do regime comunista primitivo, torna-se notório o pouco tempo que os pais dispndiam aos cuidados e à instrução dos filhos. À vista disso, as crianças desde a mais tenra idade (por volta dos quatro anos) cuidavam de si mesmas quase que o dia inteiro, alcançando rapidamente sua independência.

Apetrechados com instrumentos de trabalho como os que os adultos empregam, mas de tamanho reduzido, as crianças, abandonadas a si mesmas, passam todo o tempo livre exercitando-se com esses equipamentos, passando paulatinamente a manejá-los em condições próximas das do trabalho dos adultos. (ELKONIN, 1998, p. 72-73).

Elkonin (1998) ressalta também que, nesse momento histórico, as brincadeiras eram proibidas pelos pais e, por isso, eram realizadas às escondidas. Entre as atividades lúdicas realizadas apenas pelas crianças, destacamos dois tipos de brincadeiras de faz de conta: a de casinha e a de noivado. Nessas brincadeiras, elas brincavam de construir suas casas, de realizar as tarefas domésticas, de escolher seus cônjuges, representando, inclusive, o pagamento do dote e os gestos dos pais dormindo com os rostos colados.

Chegando às fases finais do presente regime, Elkonin (1998) destaca que as exigências do mundo do trabalho tornam-se ainda mais complexas e, em virtude disso, os objetos miniaturizados utilizados nas tarefas produtivas perdem suas funções primárias, mantendo apenas a aparência dos instrumentos de trabalho dos adultos. A partir de então, esses objetos passam a se configurar como materiais lúdicos, sendo utilizados como suporte para imitação e para representação do mundo adulto.

Em seus relatos, Elkonin (1998) revela que, quanto mais desenvolvida for uma sociedade, maior será o distanciamento entre o universo adulto e o infantil. Nesse contexto, as crianças possuem uma atenção específica, uma diretriz diferente daquela do adulto, ou seja, a elas são criados objetos próprios, são selecionadas tarefas adequadas a sua faixa etária e

dispensados cuidados peculiares. Em contrapartida, quando a sociedade é menos evoluída, os mundos adulto e infantil são muito próximos e, dessa maneira, as crianças realizam frequentemente atividades comuns aos adultos, tendo muitas obrigações e pouco tempo para brincar. Isso não quer dizer que as crianças não tenham carinho e atenção de seus familiares, mas aponta modos diferentes de compreender e de vivenciar a infância condicionada à realidade social e cultural.

Após essa breve apresentação da evolução do brinquedo, realizada com o objetivo de revelar o momento histórico e a razão pela qual esses objetos culturais passam a se configurar efetivamente como brinquedos, bem como dispor o modo de realização da brincadeira de papéis sociais pelas crianças e a concepção dos adultos sobre as mesmas, abordamos na subseção seguinte a relevância desses elementos culturais para a humanização das crianças.

3.2 O brinquedo, a brincadeira de papéis sociais e o processo de humanização das crianças

Para a Psicologia Histórico-Cultural, jogos e brincadeiras¹¹ são reconhecidos como sinônimos, os quais, somados aos brinquedos, constituem-se em componentes culturais que possibilitam as relações entre os sujeitos e entre esses e os objetos sociais. Além disso, favorecem as relações sociais e a incorporação de valores, crenças, regras e condutas consideradas ideais dentro de uma cultura específica, igualmente estimulam a internalização dos significados e das funções dos objetos, criados socialmente, o que fomenta o processo de formação humana.

Brougère (2006), sociólogo francês, estudioso do brinquedo e da brincadeira, ainda que não se declare defensor das teorias supracitadas, ajuda-nos a compreender melhor esses elementos culturais. Para o autor, o jogo e o brinquedo são constituídos tanto pela imagem quanto pela função. Todavia, ele afirma que no primeiro predominam a função, os papéis e as regras a serem desempenhados, ao passo que no segundo predominam a imagem, a representação social do objeto, embora, na maioria das vezes, no brinquedo essas características se complementem e apareçam de forma indissociável.

¹¹ O uso comum entre as palavras jogos e brincadeiras na Psicologia Histórico-Cultural justifica-se à similaridade dos termos em russo. Vygotsky (2008) assim empregava a palavra “igra” para referir-se, tanto aos jogos como às brincadeiras. Contudo, no presente texto, utilizaremos apenas o vocábulo brincadeira para facilitar a compreensão dos leitores.

Ainda ressalta que o brinquedo, devido à sua concretude, permite às crianças darem mais vivacidade às brincadeiras, aproximando a realidade e socializando sonhos, fantasias e desejos infantis de se parecerem e pertencerem ao universo adulto (BROUGÈRE, 2006).

Os objetos¹² são, dessa forma, essenciais para a formação infantil, pois eles trazem em seu íntimo uma herança histórica e cultural, a qual as crianças vão apreendendo ao manuseá-las sozinhas, mas especialmente, em interação com os mais experientes, sejam eles crianças ou adultos. Esses processos de manipulação, de exploração e de reprodução das ações dos adultos sobre/com os objetos são indispensáveis para as crianças construírem imagens mentais e internalizarem os sentidos e significados sociais deles, ao ponto dessas imitações se tornarem fulcrais e germinarem a brincadeira de papéis sociais (LEONTIEV, 2001).

Nesse sentido, Pasqualini (2016) afirma que as atividades-guias¹³ vão se exaurindo com as aprendizagens e com o desenvolvimento das crianças e outras atividades dominantes vão sendo desencadeadas, ao ponto de se tornarem as próximas atividades-guias (periodização). Segundo Leontiev (2001), esse processo ocorre para que o decurso formativo da psique se concretize.

Mukhina (1996) descreve que, na atividade-guia objetual-manipulatória, que se desenvolve por volta de um ano até os três anos de vida da criança e na qual o interesse se destina aos objetos, as ações das crianças com os objetos ocorrem em três níveis: no primeiro nível, a criança realiza com o objeto todas as ações que já aprendeu; no segundo, a criança emprega os objetos unicamente em suas funções específicas e, no último nível, usa o objeto livremente, de acordo com as suas necessidades durante o brincar, embora já reconheça as funções principais dos objetos utilizados. De acordo com Elkonin (1998, p. 327), “é nessa fase que o objeto se torna brinquedo, pois ocorre a distinção entre significado e significante e tem origem o símbolo”.

Leontiev (2001) reitera que a criança, quanto mais nova, precisa entrar em contato com objetos para que esses conduzam os temas de suas “brincadeiras”. Nessa direção, a imagem dos objetos e suas funções recebem o foco central, determinam a ação das crianças, pois o objetivo é agir com os objetos, é conhecer os nomes e as funções dos instrumentos culturais utilizados pelos adultos.

Deste modo, Elkonin (1998, p. 230) sustenta que o desenvolvimento da estrutura da

¹² Apoiados em Marx (2002), compreendemos como objetos todos os instrumentos construídos pelo homem para satisfazer suas necessidades e garantir a sua sobrevivência.

¹³ Atividade-guia é a atividade que mais contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças numa determinada faixa etária. (LEONTIEV, 2001).

ação lúdica na primeira infância configura-se “[...] como o trânsito da ação univocamente determinada pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas”. O autor ressalta, entretanto, que essas aprendizagens só se efetivam devido à relação das crianças com outros sujeitos.

Segundo Lazaretti (2016), quando a criança começa a substituir um objeto por outro durante uma ação, essa atitude é a expressão de que a brincadeira de papéis sociais começou a se manifestar e reforça ainda que:

No desenvolvimento da brincadeira, quando a criança passa a utilizar seu próprio nome, quando ela se denomina na atividade, ou seja, identifica-se com alguém que executa uma ação realizada pelos adultos com algum objeto, são os indícios da brincadeira de papéis sociais. (LAZARETTI, 2016, p. 131).

Mukhina (1996) destaca que esta é a primeira qualidade da brincadeira, o seu **caráter semiótico**, que se refere à capacidade de a criança adotar objetos substitutos durante o brincar, satisfazendo assim seus desejos e iniciando o processo de suspensão entre o objeto e seu significado social.

Vigotski (2001, p. 29) explana que, com a imaginação, “[...] a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas”.

Pasqualini (2013, p. 88) corrobora essa discussão ao apontar que “a imaginação não é a causa da brincadeira, ao contrário, a brincadeira é uma atividade que, por sua própria estrutura e finalidade, demanda a criação da situação imaginária pela criança”. Sendo assim, para a criança iniciar o processo de brincar, faz-se necessário que ela tenha desenvolvido as premissas da capacidade imaginativa, a qual se expandirá na brincadeira de papéis sociais.

Nesse ponto de vista, entendemos que a atitude desenvolve a imaginação. Vigotski (2004, p. 30) evidencia que “na brincadeira da idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico”.

É por essa razão que, havendo a ausência de artefatos que favoreçam a realização dos desejos infantis dentro da brincadeira, as crianças acabam por improvisar e a utilizar outros objetos para satisfazer às suas necessidades e aos seus anseios no brincar. De tal maneira, qualquer objeto pode se tornar brinquedo durante a brincadeira, dependendo somente do nível

de desenvolvimento, das vivências socioculturais, da criatividade e da função recebida pela criança dentro da brincadeira.

Conforme atestam Pasqualini e Abrantes (2013, p.16):

Nessa atividade é possível à criança protagonizar papéis sociais, realizando ações lúdicas de caráter sintético e abreviado que permitem interpretar papéis adultos e reproduzir relações sociais. Esse processo envolve o emprego de objetos que cumprem a função simbólica ao representar uma “realidade” não presente diretamente no próprio objeto, e contempla relações sociais autênticas (entre as próprias crianças), pois pressupõe argumentações entre os integrantes do jogo, sinalizando que a criança tem a compreensão de que é criança representando o mundo adulto.

Isso ocorre porque a criança em idade pré-escolar, de acordo com Martins (2006), encontra-se mais independente e com visões sociais mais amplas, o que lhe possibilita agir segundo suas ações mentais, suas vontades internas, suas memórias e não mais apoiadas no campo visual, no plano externo, relacionado aos objetos. A autora menciona ainda que:

Como consequência do desenvolvimento de novas propriedades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, a criança torna-se mais autônoma e sua percepção do mundo e de si mesma neste mundo, mais acurada. Sob estas condições, ela passa a dominar um círculo muito mais amplo de atividades, a ensinar-lhe a construção e manifestação de dois grandes motivos: a tendência para integrar ativamente a vida (e as atividades) dos adultos e a busca de compreensão das relações entre ela e o mundo que se descortina a sua volta. (MARTINS, 2006, p. 35).

É possível compreender, nesse caso, que um processo de amadurecimento/evolução psíquica foi desencadeado, e deste surgiram novas necessidades infantis e novos motivos de atividades. Sendo assim, houve, segundo Leontiev (2001), um avanço da atividade-guia objetual-manipulatória, na qual os interesses infantis se voltam para os objetos e suas funções sociais, para atividade-guia de brincadeira de papéis sociais, momento em que os interesses infantis se centram nos papéis sociais desempenhados pelos adultos. Ou seja, eles querem agir como os adultos, fazer o que os adultos fazem, desejam ser os adultos para ampliarem sua compreensão sobre o mundo. Entretanto, como não podem desempenhar essas ações no plano real, assim o fazem no plano da fantasia, haja vista as limitações físicas infantis e a complexidade dos diferentes papéis sociais. Nessa perspectiva, Vigotski (2001, p. 25) explica porque a criança brinca, ressaltando que:

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta "por que a criança brinca?" A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma

especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação.

Segundo Vigotski (2001), isso ocorre por que a criança de idade pré-escolar ainda conserva a tendência de satisfação imediata de seus desejos, sendo a sua protelação uma dificuldade para ela. Destarte, procuram realizar seus desejos imediatos por meio da imaginação, função psíquica que possibilita a reprodução no plano fantasioso dos fatos vivenciados na realidade.

Embasadas em Leontiev (2001), reiteramos que a alteração de uma atividade-guia a outra não está associada à evolução biológica ou ao avanço cronológico, mas às novas relações da criança com a realidade, às mudanças das necessidades infantis, as quais só ocorrem por terem sido plenamente satisfeitas pelas crianças. Se as necessidades humanas não forem realizadas de forma completa, as crianças podem crescer, avançar em sua idade, todavia, sua atividade-guia se estacionará e com ela o seu desenvolvimento psíquico. Elkonin (1998) acresce que a transição de uma atividade-guia para outra não configura a extinção das atividades precedentes, mas que essas apenas passam a ocupar uma posição secundária nas relações da criança com o mundo.

A brincadeira de papéis sociais, é caracterizada por Leontiev (2001) como a atividade-guia do período pré-escolar. Nela, as crianças agem como adultos para compreenderem as atitudes destes e as normas sociais vigentes, sem sofrerem represálias ou consequências diretas em sua vida, visto que atuam no plano do faz-de-conta. A brincadeira, para a criança, é uma ação séria, é um momento de vivência do universo que as cercam, momento de aprendizagem e de qualificação de suas funções humanas.

De acordo com Martins (2006, p. 40):

É por meio desta mediação que ela, ao brincar, integra física, emocionalmente e cognitivamente a complexa atividade social. Portanto, ao brincar a criança reproduz as relações sociais e as atividades dos adultos num processo de exteriorização determinante de mudanças qualitativas em sua personalidade. Brinca não apenas porque é divertido, embora também o seja; mas faz, acima de tudo, para entender a um dos mais fortes apelos humanos: o sentido de pertença social.

Mukhina (1996) enaltece que esta é a segunda propriedade da brincadeira de papéis sociais, a **dotação de argumentos e conteúdos**, ou seja, a vinculação das experiências vividas pelas crianças na realidade durante a brincadeira (argumentos) com os temas destacados deste contexto real (conteúdos). A autora afirma, sobretudo, que quanto mais

enriquecedoras forem as vivências das crianças, maiores serão os repertórios lúdicos, assim como a sua duração.

Dessa maneira, as histórias lúdicas elaboradas pelas crianças nessa fase da vida geralmente são resultantes de suas experiências no mundo, de suas condições de vida e de educação, ou seja, dos conteúdos culturais acessados pelas crianças. Portanto, quanto maior for a aproximação/apropriação da criança com os conhecimentos historicamente acumulados, mais rico será o seu repertório lúdico e a sua formação humana.

Nesse aspecto, Leontiev (2001) e Elkonin (1998) compreendem que as brincadeiras de papéis sociais aproximam as crianças do universo adulto, interligam-nas com o contexto social vivido e não as distanciam, como defendem outros autores. O adulto, muitas vezes, não consegue entender essa relação estreita entre a criança e a brincadeira, tendo em vista que a encara e a utiliza com outros fins, tais como afastamento da realidade, momento de relaxamento e de lazer, conforme ressalta Oliveira (1986). Essa incompreensão desvaloriza o papel da brincadeira para a criança, preterindo-o em relação a outras tarefas ou a propondo apenas como momento de divertimento, de passatempo.

Contrapondo-se a essa visão equivocada da brincadeira de papéis sociais, Mukhina (1996, p. 45, grifo da autora) enfatiza que:

Entre os 3 e os 7 anos a criança, ao mesmo tempo que brinca, assimila as atividades do tipo *produtivo*, como o desenho, a colagem, a construção. Ela começa a cumprir tarefas de estudo e de trabalho, ainda que nessa idade não conte com tipos de atividade própria. O estudo, como aquisição sistemática e orientada de certos conhecimentos, está reservada para a idade escolar e o trabalho, ou seja, a participação na produção é coisa dos adultos.

Elkonin (1998) destaca que essa concepção distorcida do adulto sobre a brincadeira de papéis sociais talvez seja um dos motivos pelos quais o lugar de destaque dado à brincadeira no âmbito escolar, na maioria dos casos, está vinculado à afinidade da criança e à ação lúdica, como algo natural, intrínseco à biologia humana. Contrariamente, o autor apresenta essa afinidade ligada à natureza social da criança, à necessidade de apropriação, inserção e sobrevivência no mundo.

Uma vez que o conteúdo dos papéis centra-se principalmente, como já vimos, nas normas das relações entre as pessoas, ou seja, que seu conteúdo fundamental são as normas de conduta existentes entre os adultos, poder-se-ia dizer que, no jogo, a criança passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas. As normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte do desenvolvimento da moral da própria criança. Nesse sentido, por muito que se pondere a importância do jogo, dificilmente ela poderá ser superestimada. O jogo é

escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação. (ELKONIN, 1998, p. 420-421).

Na brincadeira de papéis sociais, conseqüentemente, a criança não faz apenas o que ela quer, mas age de acordo com as regras sociais vigentes e com as concepções de seus parceiros, o que qualifica o seu controle acerca da própria conduta, a sua capacidade de diálogo e a sua reflexão sobre seus comportamentos. De acordo com Elkonin (1998), a brincadeira estimula, desta maneira, a coletividade, a independência e a adequação dos atos infantis.

Elkonin (1998) destaca ainda que, na brincadeira de papéis sociais, há a superação do egocentrismo cognitivo e emocional, no momento em que a criança deixa de focar apenas em seu ponto de vista e passa a aceitar as opiniões dos seus companheiros e a estabelecer um consenso para que a atividade se mantenha. A partir dessas condutas, a criança apreende sobre suas qualidades, expande suas percepções sobre as diferenças e similaridades entre o mundo adulto e o mundo infantil e inicia o desenvolvimento da consciência, visto que “[...] essa mudança oferece precisamente a possibilidade e abre o caminho para que o pensamento passe a um nível mais elevado e constitua novas operações intelectuais” (ELKONIN, 1998, p. 413).

Esta é a terceira e última propriedade da brincadeira de papéis sociais destacada por Mukhina (1996), denominada de **relações lúdicas e reais**, na qual fica enfatizado que, durante a brincadeira, a criança se conecta aos argumentos e conteúdos e aos parceiros e contextos.

Como confirmam Arce e Baldan (2013), a brincadeira de papéis sociais está intrinsecamente ligada à cultura, às experiências e às recordações infantis, denotando a sua natureza social. As crianças empregam os conteúdos culturais vividos durante a brincadeira para compreendê-los melhor, bem como os papéis sociais desempenhados pelos adultos que a rodeiam e, para tal, agem contra o seu desejo naquele momento, desenvolvendo o autocontrole, pois precisam respeitar as regras e os papéis impostos pelo grupo para que as atividades sejam desenvolvidas com êxito, a fim de que a brincadeira não se extinga. Dessa forma, controlam os seus desejos imediatos e os seus impulsos em favor da conservação da situação lúdica e de sua permanência ativa dentro dela.

Conforme assevera Saviani (2013a, p. 89),

Desempenhar adequadamente o papel exige que a criança seja capaz de subordinar sua conduta, controlar os impulsos imediatos. As ações da criança pela primeira vez tornam-se objeto de sua consciência, ou seja, pela primeira vez ela se dá conta de suas próprias ações e esforça-se para controlá-las.

Além dessas conquistas adquiridas pelas crianças durante a ação com os brinquedos e as brincadeiras de papéis sociais, Mukhina (1996) ainda considera outras, as quais talvez sejam desconhecidas pela maioria das professoras pré-escolares, dentre elas: a atenção e a memória, já que as crianças precisam se concentrar e memorizar as regras, a função dos objetos e os papéis sociais estabelecidos dentro da brincadeira. Caso não consigam realizar essas ações, as mesmas não permanecerão ativas na brincadeira e podem, inclusive, ser eliminadas da ação pelos seus pares.

A linguagem é outra função psíquica desenvolvida nesses momentos lúdicos, devido à necessidade de se comunicarem durante a ação do brincar. Na brincadeira de papéis sociais, as crianças verbalizam seus desejos e também interpretam os interesses de seus parceiros. Assim, as crianças se esforçam para entender e se fazerem entender pelos coetâneos durante a interação e o brincar, gerando desenvolvimento da fala.

A personalidade também é desenvolvida por meio da brincadeira de papéis sociais, pois, nesses momentos lúdicos, as crianças imitam os modelos adultos que têm como referência e aprendem sobre atitudes e comportamentos sociais adultos, fundamentais para a criança viver coletivamente, além de servirem de parâmetro para a formação de sua personalidade. As relações humanas servem como elemento de materialidade e objetividade para a construção da personalidade dos sujeitos. Portanto, a personalidade é resultante das internalizações das relações sociais, as quais alinham-se diretamente ao contexto cultural vivido e seus condicionantes. Vigotski (2000, s/p), parafraseando Marx (s/d), destaca que “[...] a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura”.

Nessa acepção, as brincadeiras de papéis sociais colaboram no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, destacando-se, dentre outras, a atenção, a memória voluntária, a percepção, a linguagem, a imaginação, pensamento e a personalidade, uma vez que todas as capacidades psíquicas superiores provêm da ação (VIGOTSKI, 2004). Assim sendo, o autor enfatiza que:

Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrumento-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básicas para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 1991, p. 117).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a brincadeira de papéis sociais é, por conseguinte, uma atividade fundamental para o desenvolvimento humano das crianças em idade pré-escolar. Segundo Leontiev (2001), Marsiglia (2013) e Pasqualini (2013), é a forma mais adequada para transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, indispensáveis ao processo de humanização das crianças nesse nível de desenvolvimento.

[...] a instrução, no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. Portanto, a instrução na idade pré-escolar deve estar a princípio organicamente vinculada à brincadeira (LEONTIEV, 2001, p. 64).

Nesse sentido, uma prática educativa humanizadora perpassa sob o emprego consciente da brincadeira de papéis sociais, que é a atividade que possibilita ao professor vincular os interesses infantis às suas necessidades formativas. Conforme enfatiza Leontiev (2001), as ações infantis realizadas em disparidade com os seus objetivos são infrutíferas, sendo caracterizadas, portanto, apenas como tarefas sem sentido algum para elas.

Essa afirmação de Leontiev (2001b) originou e ainda gera inúmeras inquietações, razão pela qual optamos pelo direcionamento da presente tese ao processo de formação continuada de uma professora pré-escolar, cujo objetivo geral foi realizar e refletir sobre o processo de formação continuada da professora pré-escolar participante por meio de intervenções teóricas e práticas para a construção de uma prática educativa humanizadora norteada na Psicologia Histórico-Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica e no emprego do brincar e da brincadeira de papéis sociais na situação escolar. Isto porque, como afirma Leontiev (2001), é na brincadeira de papéis sociais que os motivos e as necessidades infantis estão conexos aos objetivos das crianças.

No entanto, entendemos que não é tarefa fácil para o professor atingir no ato educativo essa conexão sem descaracterizar as brincadeiras de papéis, já que o seu caráter é dialético. Na brincadeira, a criança é livre, pois esta não apresenta finalidades produtivas, visto que está centrada no processo/na ação de brincar. Entretanto, ao mesmo tempo a criança não é livre, porque a brincadeira ainda mantém condições para que os conteúdos culturais sejam internalizados e o desenvolvimento psíquico seja alcançado.

Para Saviani (2013a), sempre que nos dispusermos a aprender algo novo, isso exigirá atenção, disciplina e será visto como trabalho. Essa premissa também acontece com a criança na brincadeira. Ela, porém, não tem consciência disso, já que a brincadeira consiste numa atividade dinâmica e na principal linguagem infantil dessa faixa etária. Ela brinca sem focar

no resultado, mas sim em seu processo, no desenrolar dos momentos lúdicos. Pasqualini (2013, p. 88) assinala que isso é o que fundamenta a atividade lúdica, ou seja, “[...] a criança brinca sem perceber os motivos da atividade, sem ocupar-se dos resultados da ação”. Já a relação do professor com a brincadeira é diferenciada, pois deve se fixar tanto no processo quanto no produto da ação lúdica, portanto, é trabalho intencional docente.

Diante da exposição acerca do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais como elementos promotores do desenvolvimento infantil na idade pré-escolar, perguntamos: mas, de que modo então empregá-los no contexto educativo para que o processo de humanização infantil seja promovido pela professora no contexto pré-escolar?

Para respondermos a esta pergunta, na próxima subseção compartilhamos as proposições que consideramos possíveis do emprego do brinquedo e da brincadeira de papéis no nível pré-escolar a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

3.3 Proposições de uso do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais no contexto pré-escolar

Nesta subseção, refletimos sobre o brinquedo e a brincadeira de papéis sociais na pré-escola a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica no âmbito das propostas educativas que almejam a superação de práticas pedagógicas contrárias aos processos educativos humanizadores.

A discussão desenvolvida até este ponto enfatiza as potencialidades do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento da psique infantil. Contudo, questionamos: As professoras pré-escolares têm conhecimento desses contributos? O mapeamento realizado para o início desta pesquisa revelou a escassez de propostas educativas que privilegiam o brinquedo e a brincadeira de papéis sociais no contexto educativo pré-escolar. Como as professoras procedem ao propor o brinquedo e a brincadeira de papéis sociais no contexto educativo?

Essas foram indagações para as quais buscamos respostas na dissertação de mestrado (TRINDADE, 2010), cujos resultados demonstraram que a brincadeira, sem dúvida, é um elemento cultural muito discutido no contexto educativo. Grande parte das professoras da Educação Infantil sabe que ela é geradora de aprendizagem tanto para o adulto que pode, por meio de observações e interações durante a brincadeira de papéis sociais, aprender sobre as

crianças e suas relações, quanto para as crianças, que a utilizam para descobrir, aprender sobre si mesmas, sobre as pessoas e a cultura, podendo, desse modo, desenvolverem-se globalmente.

Entretanto, verificamos que comumente os profissionais utilizam o brinquedo e a brincadeira inadequadamente, pois acreditam que essas atividades não promovem situações de aprendizagens e de desenvolvimento às crianças, configurando-as como atividades dispensáveis e/ou secundárias. Assim, emprega-os de modo livre, como momento de distração das crianças, de descarga de energia e/ou de momentos de folga para si próprios. Outros profissionais também sequer possibilitam a utilização do brinquedo e da brincadeira no espaço educativo, justificando que estes provocam tumulto, agitação e desatenção às crianças (TRINDADE, 2010).

Identificamos ainda que, no ato educativo, o brinquedo e a brincadeira são frequentemente propostos sem um planejamento cuidadoso, sem finalidade educativa clara e/ou são preteridos com as mais diferentes justificativas, tais como: cobrança da Secretaria de Educação quanto ao número de crianças alfabetizadas; cobrança da equipe de gestores e dos pais em relação ao zelo pela integridade física da criança; a aprendizagem de letras, números, formas, cores; etc.; falta de materiais, de espaço e tempo adequados para a proposição dessas atividades, dentre outras.

Ressaltamos, ainda, que, mesmo que essas cobranças existam e não duvidamos disso, elas não são os únicos motivos pelos quais os brinquedos e as brincadeiras de papéis sociais não recebem tratamentos e usos adequados no contexto educacional infantil. Em diversas situações, presenciamos, por parte dos professores em geral, uma falta de compreensão sobre o universo infantil. Logo, o pouco de conhecimento que se tem sobre o brinquedo e a brincadeira de papéis sociais, na maioria dos casos, não é colocado em prática, permanecendo em pensamento e no discurso dos profissionais da educação.

A ausência de conhecimentos aprofundados sobre a relevância do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na formação psíquica da criança em idade pré-escolar evidenciou-se nitidamente por ocasião da pesquisa de mestrado. Essa carência, geralmente é resultante de um processo formativo aligeirado e deficitário, como salientamos na seção anterior, o que compromete substancialmente a compreensão dos conteúdos científicos por parte desses profissionais e, conseqüentemente, a qualidade de suas práticas pedagógicas.

Conforme Saviani (2011b; 2013a), o trabalho educativo do professor pressupõe uma formação teórica sólida alicerçada nos conhecimentos científicos e filosóficos, já que estes são precípuos à compreensão da realidade social e do homem na sua essência, bem como à

transposição de uma prática educativa inconsistente, rasa, conduzida pelo imediatismo e senso comum.

Antes de apresentarmos as nossas proposições em relação ao brinquedo e à brincadeira de papéis sociais como elementos promotores do desenvolvimento infantil, ressaltamos que a Pedagogia Histórico-Crítica ainda não apresenta um posicionamento definitivo sobre o uso do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais no âmbito escolar, visto que é uma Pedagogia em construção e que depende das produções científicas de pesquisadores que compactuam com seus pressupostos para progredir teoricamente.

Saviani por sua vez, não produz discussões sobre o brinquedo e a brincadeira de papéis sociais, mas, por meio de seus apontamentos teóricos nos permite refletir sobre os mais variados fenômenos. Em nosso caso, optamos por aprofundar estudos sobre o brinquedo e a brincadeira de papéis sociais e construir com a professora pré-escolar, por meio de um processo formativo continuado, práticas educativas humanizadoras, embasadas no materialismo histórico-dialético, podendo, assim, contribuir com os conhecimentos produzidos na área.

Apoiados nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, defendemos que, para a organização de práticas educativas humanizadoras, caberá à professora pré-escolar conhecer a realidade social circundante, os desafios apresentados por esta e adotar um posicionamento sobre eles, pois desta forma ela poderá elaborar finalidades claras de ensino (Ensinar para que? Para quem? Como? Quando?), como aponta Saviani (2011b; 2013a).

O autor ainda esclarece as nuances do processo de ensino e de aprendizagem que o professor realiza por meio das práticas educativas, afirmando que:

[...] métodos que estimularão a atividade iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2011b, p. 72-73).

Práticas educativas consoantes à discussão em curso pressupõem que a professora pré-escolar observe a criança em ação para identificar as suas necessidades, ou seja, comprovar o que as crianças já dominam e o que ainda precisam se apropriar para evoluir psicologicamente. Esse conhecimento é fundamental ao professor, pois a partir dos comportamentos infantis, é

possível encontrar indícios do nível de desenvolvimento das crianças. A apreciação das informações obtidas oferece elementos concretos para o planejamento, para o desenho curricular do que será proposto e do que é esperado para a Educação Infantil, além de iluminar proposição de atividades educativas que garantam aprendizagens significativas e avanços no desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996). Para tal, Leontiev (2001) destaca que é relevante observar as crianças numa ação envolvente, que faça sentido às mesmas, e permita-lhes a expressão.

Dessa forma, o professor de educação infantil deverá organizar o trabalho pedagógico tendo em vista as atividades que promoverão as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil em cada estágio do desenvolvimento, inserindo os conteúdos escolares e as funções psicológicas que se pretende desenvolver na criança na estrutura dessa atividade. (PASQUALINI, 2011, p. 81).

Os conteúdos científicos escolhidos pelo professor, segundo as teorias em discussão, seriam aqueles considerados basilares ao processo de humanização dos pré-escolares, portanto, relacionados às necessidades das crianças, os quais serão convertidos em conteúdos pedagógicos, a fim de ampliar o processo de apropriação por parte das crianças, e ensinados¹⁴ por meio de atividades que se aliem aos motivos característicos das crianças pré-escolares para que assim as aprendizagens se efetivem.

A constatação de que as funções psicológicas que o educador pretende desenvolver no aluno devem ser requeridas por atividades em que esteja colocada, em alguma medida, a intencionalidade da criança (a busca pela consecução de determinado objetivo), evidencia que não basta expor a criança a estímulos diversos, ou seja, não basta disponibilizar a ela os objetos da cultura – para além disso, é preciso organizar sua atividade. (PASQUALINI, 2014, p. 178).

Nesse sentido, as professoras pré-escolares podem empregar a brincadeira de papéis sociais, que é a atividade que melhor atende às necessidades das crianças da idade pré-escolar, voltadas a fins educativos e humanizadores.

Larenzetti (2016) expõe que os professores podem possibilitar a brincadeira de papéis sociais para que as crianças experimentem, reproduzam, sintetizem, generalizem, compreendam as funções e as relações sociais realizadas pelos adultos. Prontamente, sua atuação centra-se na criação de enredos, na ampliação da oferta de materiais, no enriquecimento dos conteúdos, no levantamento de hipóteses e questionamentos, no processo

¹⁴ Para a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, ensinar é o ato de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados e possibilitar a formação das funções psíquicas humanas – a humanização dos sujeitos.

de reflexão e de experimentação do brincar junto com as crianças para, dessa forma, perceber como estão interagindo e internalizando os conteúdos trabalhados, indispensáveis à sua formação humana. Concordamos com a autora, ao defender que “[...] a proposição de situações lúdicas deve ser compreendida como um importante instrumento para que se possa tanto enriquecer o repertório de conhecimento, vivências e experiências das e nas relações humanas, como também produzir” (LAZARETTI, 2016, p. 136).

Elkonin (1987) pontua que o professor, ao propor a brincadeira de papéis sociais, pode atuar tanto na escolha de conteúdos, (identidade, discriminação racial e de gênero, além das funções sociais dos artesãos, motoristas, engenheiros, etc., considerados neste estudo), quanto na delegação de papéis sociais existentes na brincadeira, podendo ou não ser convidativos à criança. Diante disso, cabe à professora estabelecer relações entre o conteúdo da brincadeira e as ações infantis, pois, assim,

[...] o tornamos mais atrativo, formamos o desejo da criança. Essa possibilidade de formar os desejos infantis, de dirigi-los, faz da brincadeira um poderoso meio educativo quando se introduzem nela temas que possuem grande importância para a educação. (ELKONIN, 1987, p. 101, tradução nossa).

Para ele, a professora pode até mesmo auxiliar as crianças na apropriação dos papéis sociais trabalhados, além de variar esses papéis entre elas para que as experiências lúdicas sejam vastas e intensas. Quanto ao emprego dos brinquedos e objetos culturais, aconselha-nos que sejam o mais simples possível e que sejam utilizados somente quando forem indispensáveis. O fator relevante para Elkonin (1987) é a consciência do tipo de homem e de sociedade que a escola e a professora desejam formar.

A professora, conseqüentemente, pode possibilitar os brinquedos e as brincadeiras de papéis sociais de maneira intencional, para que nessas ações lúdicas as crianças apresentem suas visões de mundo, reflitam individual e coletivamente sobre essas concepções e sobre os contextos vividos e se apropriem criticamente dos conteúdos históricos culturais. Elkonin (1969, p. 513 *apud* LAZARETTI, 2016, p.136), alerta-nos que:

O conteúdo dos jogos de argumento tem uma significação educativa importante. Por isso é preciso observar com cuidado do que brincam as crianças. É preciso dar-lhes a conhecer aquelas facetas da realidade cuja reprodução nos jogos pode exercer uma influência educativa positiva e distraí-las da representação daquilo que possa desenvolver qualidades negativas (grifos do autor).

Na brincadeira de papéis sociais, o olhar atento da professora se faz necessário, inclusive para identificação dos comportamentos infantis frente aos conteúdos trabalhados,

que podem revelar preconceitos e segregações. Essas atitudes, quando observadas, não podem ser ignoradas pela professora, mas trabalhadas vigorosamente, almejando a sua desconstrução. A este respeito, pontuam Pasqualini e Abrantes (2013, p. 20):

[...] não basta afirmar a forma lúdica como princípio para a organização do ensino. Isso porque no tecido das relações sociais que se sintetizam na atividade do jogo protagonizado se objetivam determinados conteúdos sociais e posições quanto à compreensão do mundo e da sociedade. Logo, em nome da forma lúdica de vinculação com a realidade, a escola não pode omitir-se quanto aos conteúdos sociais que determinam o processo de personalização da criança.

Consoante à esta argumentação, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural se opõem à proposição da brincadeira livre dentro da escola com visão biologicista e espontaneísta de desenvolvimento e de ação educativa. Distancia-se, sobremaneira, do documento “Brinquedos e brincadeiras de creches – manual de orientação pedagógica” (BRASIL, 2012), elaborado pelo MEC, por este entender a brincadeira como um recurso pedagógico norteado na/pela criança e as vertentes adotadas compreenderem a brincadeira “ [...] como momento privilegiado para o professor gerar desenvolvimento; ensinar sem deixar de lado o caráter lúdico da mesma” (ARCE; BALDAN, 2013, p. 109). Discordam assim, da utilização da brincadeira de papéis sociais como *laissez-faire*, ou seja, apenas como momento de lazer e de prazer por conceberem que a compreensão de mundo, sem nenhuma companhia mais desenvolvida, pode reforçar visões preconceituosas e excludentes, conforme pontua Duarte (2006, p. 95), ao ressaltar que “se a brincadeira de papéis sociais for deixada ao sabor da espontaneidade infantil, o mais provável será que essa atividade reproduzirá espontaneamente a alienação própria aos papéis sociais com uma presença mais marcante no cotidiano da sociedade contemporânea”.

Pasqualini e Abrantes (2013) ressaltam ainda que, nos momentos de brincadeiras de papéis sociais, é possível trabalhar conteúdos que contestem os comportamentos hegemônicos alienantes, já enraizados no imaginário social, dentre os quais: a segregação das classes, a discriminação, a competição exacerbada e a manipulação. Asseveram também que a participação da professora durante a brincadeira se faz necessária para que esta se concretize como atividade humanizadora. Consideram que, para a brincadeira de papéis sociais tornar-se atividade geradora de neoformações psíquicas, esta carece de escolhas adequadas dos seus conteúdos/temas, assim como de sua gradual complexificação, para que novos desafios sejam criados e assim novos saltos mentais sejam alcançados. Porém, gostaríamos de salientar que trabalhar as necessidades infantis, visando a evolução do desenvolvimento, não quer dizer

antecipar ações pedagógicas com intuito de prepará-las para o Ensino Fundamental, mas significa organizar as práticas educativas observando suas especificidades atuais. Evidentemente essa forma de a professora pré-escolar compreender sua função e o papel de suas propostas ocasionará à criança consequências ao seu desenvolvimento psíquico que derivarão positivamente aos momentos posteriores da escolaridade.

Neste sentido, ao professor, cabe um papel fundamental. De acordo com Pasqualini (2013, p. 91):

O papel do professor não se resume a observar a brincadeira infantil, evitando interferências. Essa concepção é fruto de análises naturalizantes do desenvolvimento infantil. A brincadeira de papéis no contexto da educação escolar deve estar a serviço da apropriação da cultura e do desenvolvimento psíquico, cabendo ao professor não só ampliar o conhecimento de mundo da criança de modo que forneça matéria-prima para o faz de conta, mas enriquecer a atividade lúdica e promover sua complexificação.

Lazaretti (2016, p. 136) destaca que a brincadeira de papéis sociais precisa ser compreendida como uma ferramenta que possibilita a ampliação dos conhecimentos das crianças sobre elas mesmas e sobre a realidade, mas que permita ainda a produção de “[...] novos interesses e motivos para outras esferas de conhecimento da realidade humana [...]”. Leontiev (2001) acentua que precisamos trabalhar na criação de motivos de aprendizagens, já que estes não surgem naturalmente, mas são produzidos socialmente. Mesquita (2012) enfatiza, entretanto, que a criação de motivos de aprendizagens ou necessidade de aprender é uma tarefa árdua, a qual envolve inúmeros fatores.

Para Lazaretti (2016), cabe ao professor transpor, gradualmente, o motivo da criança das atividades lúdicas para as atividades de produção, já que estas últimas se configuram em linhas acessórias do desenvolvimento e são, portanto, relevantes no ato educativo. A autora sustenta que as atividades de produção exigem planejamento e definições claras de objetivos por parte dos professores, à medida que proporcionam conteúdos novos e instigantes que agem sobre a zona de desenvolvimento iminente das crianças, expandem suas vivências culturais, maximizam sua criatividade e garantem avanços significativos em sua formação psíquica.

Marsiglia e Saccomani (2016, p. 357) complementam que:

No período da atividade-guia brincadeira de papéis sociais, tem grande destaque as atividades de produção (modelagem, pintura, construção de objetos, recorte e colagem, desenho, etc). Elas devem ser planejadas, inicialmente, com a utilização de modelos (concreto ou por imagens), além de orientação quanto aos suportes, instrumentos e objetivos; sem modelos (mas mantendo a indicação de objetivos e

materiais); chegando a criação própria, na qual os materiais e ideias são de escolha da própria criança [...] Além disso, é importante o uso da literatura, músicas, jogos de raciocínio, dança, jogos com regras, artes plásticas, jogos de movimento, ações envolvendo leitura e escrita, oferecimento de rico repertório de brinquedos, esportes e jogos de dramatização e improvisação.

As autoras enfatizam, sobretudo, que atuar sobre as linhas acessórias não denota antecipação da atividade do período subsequente, mas significa trabalhar sobre as características atuais da criança (o que ela é), vislumbrando o seu vir a ser, cujo intuito é impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil e com eles a passagem para a próxima atividade dominante.

A Educação Infantil e a brincadeira de papéis sociais operam, sobretudo, como espaço e atividade que ensinam as crianças a pensarem, ao passo que enriquecem o seu processo de formação humana. Sob essa concepção de ensino, não podem ser concebidas apenas como elementos educativos de convívio social despretensiosos, descomprometidos, cujo foco central seja gerar prazer e agradar as crianças por intermédio da proposição exclusiva do que elas querem, pois, se assim fizermos, as elas terão limitações nos processos de aprendizagens, no alargamento dos conhecimentos adquiridos e não obterão avanços significativos no desenvolvimento.

Concordamos com Martins (2013, p.72), ao declarar que:

[...] a importância conferida ao lúdico na Educação Infantil não pode ser circunscrita ao fato de a criança gostar e se divertir, uma vez que essas atividades comportam amplas possibilidades de desenvolvimento. Entretanto, para que essas se efetivem, é imprescindível a participação do adulto, no âmbito escolar, do professor; ele insubstituível entre a criança e o patrimônio cultural a ser conquistado. Urge a superação das concepções espontaneístas e naturalizantes sobre o brincar e sobre as brincadeiras para que, aí sim, elas se coloquem a serviço do desenvolvimento infantil.

A brincadeira de papéis sociais e o brinquedo na Educação Infantil são elementos a serem estudados devido às suas riquezas culturais. Com esta compreensão, são propostos como conteúdos de caráter essencial e determinante para o desenvolvimento infantil, ou seja, tem caráter diferente dos praticados em outras esferas sociais, como enfatiza Pasqualini (2011). Já ao professor, cabe atuar como estimulador, observador, enriquecedor dos conteúdos das brincadeiras de papéis, sabedor de suas potencialidades para o processo de humanização. Ao entenderem assim, as teorias norteadoras deste estudo não se opõem à proposição da brincadeira de papéis sociais na situação escolar e nem à participação do professor durante suas realizações, desde que esta não anule o ato lúdico.

Arce (2013b) traz como referência outro aspecto importante para o pleno desenvolvimento das crianças no ato educativo: a parceria estabelecida com os pais e a participação destes nos trabalhos realizados na e pela escola. Nessa ótica, revelam-se aos mesmos, os objetivos da escola, assim como os conhecimentos e as estratégias seguidas pelos professores para alcançarem as metas de aprendizagens e desenvolvimento de seus filhos e certifica-se, sobremaneira, do papel social decisivo da escola e da professora no processo de humanização das crianças. Isto vai contribuindo paulatinamente para a desconstrução de concepções reducionistas que os veem somente como ambientes e sujeitos responsáveis pelo cuidado físico das crianças.

Cientes da importância do brincar e da brincadeira de papéis sociais no âmbito escolar para a humanização das crianças pré-escolares e movidas pelo desafio emergido de algumas insuficiências advindas do processo formativo dos professores pré-escolares, frente à valorização do brincar e da brincadeira de papéis sociais na Educação infantil, reforçamos a defesa de um processo formativo continuado humanizador à guisa da Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, que encaram a escola, o professor e o brincar e a brincadeira de papéis sociais como indispensáveis à emancipação das crianças pré-escolares. A seguir, apresentamos a proposta de formação continuada da professora pré-escolar participante da pesquisa a partir destas premissas teóricas.

4 MÉTODO, GÊNESE E PERCURSOS DA PESQUISA

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. [...] as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta. (MARX, 2008, p. 258-259).

Nesta seção, apresentamos inicialmente, o método materialista histórico-dialético idealizado por Karl Marx e Friedrich Engels, com a finalidade de revelar os pressupostos da base científica que sustentam esta tese. Abordamos, em seguida, a trajetória organizativa da pesquisa, explicitando sua origem e, neste contexto, demonstramos o desafio que nos propomos a resolver, além dos objetivos estabelecidos para atingirmos os resultados pretendidos.

Descrevemos também o espaço escolar investigado, apresentando a participante do estudo, traçando o percurso metodológico utilizado para o levantamento dos dados e destacando os procedimentos e instrumentos metodológicos adotados na pesquisa.

4.1 Pressupostos do método materialista histórico-dialético

O método materialista histórico-dialético, idealizado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), foi construído a partir dos estudos hegelianos de análise entre a teoria do conhecimento e a lógica, porém distancia-se desta, ao defender o princípio da materialidade. Tal método sustenta que a realidade preexiste em relação ao pensamento e à consciência humana, partindo do pressuposto de que:

A matéria é, portanto, o dado primário da existência e dela tudo depende, inclusive a consciência e o próprio pensamento humano. As sensações, as ideias, os conceitos, etc. não emergem da consciência a partir de si mesma, mas originam-se na materialidade do real. O mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem competirá torná-lo cognoscível. (MARTINS, 2008, p. 41).

Para o materialismo histórico-dialético, esse processo de internalização dos signos se dá por meio do plano exterior para o plano interior (interpsíquico para o intrapsíquico), numa

relação indissociável entre a atividade (ação com os objetos) e a consciência (ação mental), uma condicionando a outra (MARTINS, 2008).

Nessa direção, a consciência é o resultado da “leitura e interpretação” ativa da realidade objetiva a qual o indivíduo foi exposto. Conforme reforça Tanamachi e Viotto Filho (2012, p. 30), “esse reflexo da realidade não é estanque, não é uma mera fotografia da realidade. Ao contrário, ele é dinâmico e contraditório, porque o indivíduo reflete a realidade a partir de determinadas condições objetivas de vida”. Desse modo, os sujeitos podem ter visões diferentes sobre um mesmo objeto, dependendo do contexto em que estão inseridos e de suas ideologias, como asseveram Marx e Engels (2007, p. 41), ao ressaltarem que “[...] a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais”.

Kosik (1976) endossa que o indivíduo cria suas próprias representações (consciência humana) por meio da projeção das relações e condições históricas vividas, as quais podem, inclusive, estar saturadas de preconceitos e fetichismos.

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (KOSIK, 1976, p. 13).

À vista disso, Kosik (1976, p. 14, grifos do autor) evidencia que os sujeitos correm o risco de apresentar uma pseudoconcreticidade, uma compreensão inadequada da realidade, pois se apropriam dos elementos culturais e se orientam na realidade, desvinculados de suas condições históricas e sociais, mas a partir “[...] *da práxis¹⁵ utilitária* imediata e do senso comum”. Enfatiza também que o pensamento dialético desconstrói essa pseudoconcreticidade ao conseguir decompor o todo, diferenciar o que é representação (aparência) e o que é conceito (essência), conhecendo assim as duas esferas da práxis humana e criando a visão concreta da realidade.

A práxis é uma atividade que não refuta a teoria e que se constitui histórica e continuamente na relação ativa entre o homem e a realidade. Ela está presente na ação humana de transformação da natureza por meio de suas produções sociais e no seu próprio

¹⁵ Práxis: A expressão práxis em Marx (Manuscritos econômicos filosóficos e Teses sobre Feuerbach) refere-se à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica do homem que o torna diferente de todos os outros seres. (ALVES, 2017, p. 7).

processo de humanização, propiciando aos sujeitos a compreensão de si mesmos e da essência da realidade circundante em geral. Nas palavras de Kosik (1976, p. 227) “na *práxis* e baseado na *práxis*, o homem ultrapassa a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelece a sua relação com o mundo da totalidade”.

Zago (2013) ratifica que a superação do pensamento imediatista da pseudoconcreticidade envolve a busca da essência dos fenômenos que só ocorre pela mediação do pensamento científico. Evidencia assim que:

Marx e Engels (2007) ao usarem a dialética objetivam suprimir a imediatividade e a pretensa independência com que o fenômeno surge, subsumindo-o a sua essência. Com a dialética os elementos cotidianos deixam de ser naturalizados e eternizados, passando a ser encarados como sujeitos da *práxis* social da humanidade. Neste sentido, a dialética é um esforço para perceber as relações reais (sociais e históricas) por entre as formas estranhadas com que se apresentam os fenômenos. (ZAGO, 2013, p. 113-114).

O mesmo autor destaca, entretanto, que jamais conseguiremos vislumbrar a plenitude do real, pois as compreensões sobre a realidade concreta são limitadas. Enfatiza ainda que “[...] construir uma representação do real que não seja caótica é incomensuravelmente melhor para a ação do que restringir-se a uma interpretação confusa da realidade” (ZAGO, 2013, p. 122).

Pela lógica dialética, Martins (2008) postula que, para se chegar à verdade sobre a realidade, precisamos nos pautar no estudo da divergência, da contrariedade, do movimento das ideias apresentadas pelos sujeitos e pelas alterações promovidas por estes. Logo, destaca as leis básicas da lógica dialética, explicitadas a seguir.

A lei da totalidade revela que os fenômenos não podem ser analisados e compreendidos de forma isolada, desconexa dos outros fenômenos da realidade, pois esses se imbricam. Dessa forma, temos que encarar os fenômenos como parte de um todo, como decorrentes de variadas determinações. Conforme salienta Martins (2008, p. 55, grifos da autora),

Ao apreender os fenômenos em sua *totalidade* a dialética os afirma como sínteses de múltiplas determinações, ou seja, a realidade congrega fenômenos que são essencialmente intervenculados e interdependentes e, assim sendo, é impossível construir qualquer conhecimento objetivo, explicar de fato o real, levando-se em conta as partes ou os aspectos isolados que lhe constituem. Por esta razão, o método dialético abarca o existente como um todo único no qual os fenômenos articulam-se organicamente. Postula que para serem compreendidos objetivamente os dados precisam ser reconhecidos sob o ângulo dos condicionantes que os cercam.

A lei da contradição, que afirma que os objetos e fenômenos sociais se negam mutuamente, resultando num terceiro elemento que traz arraigada a síntese dessa contradição. Entretanto, "o termo contradição não quer dizer antagonismo ou incompatibilidade entre os polos opostos, mas sim que os mesmos devem se complementar, apesar de opostos, para dar origem a algo novo" (TANAMACHI; VIOTTO FILHO, 2012, p. 42). Por fim, a lei do movimento, que revela que a realidade é um elemento em constante mutação. Nesse sentido, para compreendermos a realidade, precisamos analisar os seus fenômenos e seus objetos em diferentes circunstâncias. A análise dos fenômenos e dos objetos nos seus diferentes processos de transformação possibilitarão um resultado mais qualitativo, mais próximo do real.

A lei do *movimento* reflete a constatação da realidade como incessante transformação e renovação. Por isso, o método dialético, além de pressupor sua apreensão como totalidade e luta de opostos, exige seu reconhecimento do ponto de vista de seu movimento e desenvolvimento. Cada fenômeno, cada objeto, deve ser captado em seu trânsito, naquilo que congrega não apenas em seu estado atual, mas, especialmente, como chegou a ser o que é e como poderá ser diferente. Assim, o desenvolvimento revela-se como resultado da acumulação de *mudanças quantitativas* expressas em *mudanças qualitativas*. Toda transformação é uma passagem da quantidade à qualidade, é um movimento progressivo, ascendente, que perpassa do simples ao complexo. (MARTINS, 2008, p. 56, grifos da autora).

Martins (2008) menciona, além disso, que esse movimento constante de transformação do sujeito e da realidade "[...] inclui o processo de evolução dos seres vivos, o processo de complexificação pelo qual passa esse ser, que, superando-se como ser biológico firma-se como ser social e histórico" (MARTINS, 2008, p. 42), que carrega em seu processo de formação traços históricos sociais de seu tempo. Revela que para que o processo de humanização se consumar, torna-se necessário que as ações humanas com os elementos naturais sejam intencionais, resultantes de uma práxis que "[...] compreende a dimensão auto criativa do homem, sintetizando a dimensão objetiva (“prática”) e a dimensão subjetiva (“teórica”) de seu ser, que se realiza na contínua transformação da realidade e de si mesmo" (MARTINS, 2008, p. 44). A autora reitera, ainda que:

O materialismo histórico-dialético trouxe avanços para ciência ao defender o princípio da materialidade e de outro tipo de lógica, outra ciência dos processos de pensamento, que se apresenta no plano da razão e que não encara a realidade como estática e imutável, a lógica dialética. (MARTINS, 2008, p. 44).

Oliveira (2005), apoiada em Marx (1983c), salienta que, ainda que o desenvolvimento do gênero humano esteja avançando aceleradamente, este não está disponível à maioria dos sujeitos, devido ao regulamento do sistema capitalista. Esses indivíduos, portanto, não tem

acesso às mais elevadas produções da atividade humana e, assim sendo, apresentam uma formação deficitária e alienada. Isso significa que, embora “[...] hoje já existem objetivações genéricas (objetivações do gênero humano) que resolveriam grandes problemas da humanidade, mas a estrutura da sociedade em que vivemos não permite que a grande maioria dos indivíduos tenha acesso a elas” (OLIVEIRA, 2005, p. 5). Sob essa ótica, compreendemos que a maioria dos indivíduos são vítimas de um sistema cruel e segregador, que possibilita apenas a uma minoria privilegiada condições plenas de formação e sobrevivência.

Essa afirmação de Oliveira (2005), embasada em Marx (1983), indigna, mas, ao mesmo tempo nos encoraja a lutar por uma educação e por uma sociedade mais justa e igualitária. Isso porque concebemos que a educação formal, quando adequadamente articulada, é um meio decisivo para impulsionar o processo de humanização do ser humano, iniciando desde a pré-escola.

O método materialista guiou as ações escolhidas para o desenvolvimento da presente tese, cuja origem se deu em parte a partir dos resultados obtidos na dissertação de mestrado “O brinquedo no contexto da educação infantil como fomentador das culturas da infância e humanização” (TRINDADE, 2010). Buscamos desenvolver os estudos com o processo de formação continuada para construção de práticas educativas humanizadoras norteadas pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica, bem como pelo emprego na situação pré-escolar do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais.

Nesse sentido, cabe a necessidade e o propósito de respondermos à questão: Como a professora pode organizar atividades educativas que contribuam para o processo de humanização da criança por meio do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais? Para atingirmos a resposta de tal questão estabelecemos os seguintes objetivos:

- Explorar e refletir com a professora pré-escolar participante sobre suas concepções de brinquedo, brincadeira de papéis sociais e práticas pedagógicas;
- Identificar e analisar as dificuldades e as necessidades formativas da professora pré-escolar participante frente ao planejamento de atividades pedagógicas que contribuam para o processo de humanização das crianças, por meio do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais para organização da ação formadora;
- Realizar e refletir sobre o processo de formação continuada da professora pré-escolar por meio de intervenções teóricas e práticas para a construção de uma prática educativa humanizadora, ancorada na Psicologia Histórico-Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica e no emprego do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na situação escolar.

Diante destes objetivos, algumas indagações foram elencadas: Como iniciar um processo de formação continuada docente? Quais outras formas de identificação e/ou confirmação das ausências formativas sob o viés marxista? Pensar textos, propor leituras/reflexões e planejar metodologias para a criança pré-escolar com base em quais dados? E a professora, tem interesse em tal formação?

Gasparin (2002), Pasqualini (2010a) e Marsiglia (2011) afirmam que os professores se interessam pelas teorias vigotiskianas, porém não as utilizam, na maioria das vezes, pois sentem dificuldades de articulação com sua prática educativa, além de considerarem laboriosa a compreensão da teoria e dos fundamentos da abordagem materialista histórico-dialético. Esses apontamentos reforçam a necessidade de continuidade de estudos sobre a teoria destacada, assim como, a proposição da formação continuada e, ao mesmo tempo, alerta-nos sobre os cuidados inerentes ao processo, pois sabemos da complexidade da elaboração de uma prática educativa efetivamente humanizadora.

Nesta ótica, a premissa marxiana defende que o fenômeno, para ser compreendido em sua totalidade, exige que se caminhe da análise do todo para a de suas partes e que parta das abstrações da aparência para a sua essência. A partir desta premissa, entendemos que o processo formativo docente requer partir dos dados concretos da realidade social macro para a realidade micro, pois, conforme sustenta Duarte (2000, p. 102-103):

[...] “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” significa que a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica. Mas essa análise, apoiada na dialética entre o lógico e o histórico, só se realiza de forma verdadeiramente esclarecedora do objeto investigado se for apoiada numa perspectiva crítica, isto é, se for realizada a crítica daquilo que esteja sendo tomado como a forma mais desenvolvida.

De posse dos dados da realidade macro (produções nacionais sobre o objeto de pesquisa), iniciamos a investigação na/da realidade micro (sistema de ensino municipal, pré-escola e professora participante) para ampliarmos os dados e subsidiarmos a formação continuada docente. Mas, antes de revelarmos o percurso da pesquisa, apresentamos algumas características da realidade na qual se inseriu a pesquisa, a fim de situar os leitores sobre o ambiente em que o estudo de campo foi desenvolvido.

4.2 A realidade investigada e o percurso inicial da pesquisa

Nesta subseção, realizamos uma descrição concisa da realidade investigada, caracterizando a escola, a sala de pré-escola e a professora participante. Seguidamente, trazemos o percurso da pesquisa *in loco*, bem como os procedimentos e os instrumentos metodológicos empregados para obtenção dos dados. Ressaltamos, contudo, que as etapas de planejamento e execução da formação da professora pré-escolar participante serão detalhadas na subseção 5.2, intitulada de “O processo de formação continuada”.

A investigação foi realizada numa escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, localizada na região periférica de uma cidade de pequeno porte do oeste do estado de São Paulo. A escola possui uma estrutura física que conta com 8 (oito) salas de aulas (2 de Educação Infantil e 6 de Ensino Fundamental); Sala de diretoria; Sala de professores; Sala de secretaria; Laboratório de informática; 1 (uma) Quadra poliesportiva descoberta; Cozinha; Biblioteca; Banheiro dentro do prédio; Banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; Banheiro com chuveiro; Refeitório; Despensa; Almojarifado e Pátio coberto.

Uma das duas salas da pré-escola destacadas é a sala da professora partícipe, composta, inicialmente, por 22 (vinte e duas) crianças na faixa etária de 4 (quatro) anos (Pré I, 2017) e posteriormente, formada por 20 (vinte) crianças, na faixa etária de 5 (cinco) anos (Pré II, 2018), sendo 7 (sete) meninas e 13 (treze) meninos.

A professora desse grupamento pré-escolar tem 41 (quarenta e um) anos, casada, mãe de 2 (dois) filhos. Gradou-se em Pedagogia, numa universidade pública, no ano de 2001 e não possui nenhum curso de especialização em Educação Infantil. Leciona há 19 (dezenove) anos na Rede Municipal, sendo que 14 (quatorze) anos foram dedicados à Educação Infantil e 5 (cinco) anos aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Antes de relatarmos o processo de ingresso no contexto investigado e quais os caminhos (procedimentos e instrumentos metodológicos) perfilados para aquisição dos dados cruciais ao processo formativo da professora pré-escolar, enfatizamos a importância de se destacar a tese deste estudo.

Defendemos que é possível realizar um processo de formação continuada com uma professora pré-escolar por meio de intervenções teóricas e práticas para a construção de uma prática educativa humanizadora, ancorado na Psicologia Histórico-Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica e na abordagem do brincar e da brincadeira de papéis sociais. Isso porque a perspectiva teórica escolhida nos assegura que o processo de formação humana é contínuo e

depende, substancialmente, do acesso aos conhecimentos mais elaborados historicamente, articulado aos interesses e às necessidades dos sujeitos. Assim sendo, essas ideias foram basilares para a realização da pesquisa.

O interesse despertado por parte da professora pré-escolar pelos objetivos da pesquisa foi componente primordial para sua seleção ao processo de formação continuada. Outras profissionais não demonstraram o mesmo entusiasmo, o que culminou na eleição de apenas uma professora do grupo. Além do que, promover esse processo com um grupo maior demandaria a resolução vagarosa de assuntos administrativos e técnicos que impossibilitariam a execução no prazo de conclusão da referida pesquisa de doutorado. Conquistada a parceira de investigação e a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, formalizamos a pesquisa junto à dirigente de ensino do município e à diretora da escola participante.

Mediante a autorização dos respectivos responsáveis do município, começamos a investigação *in loco* para conhecermos a realidade particular, o ambiente pré-escolar e a professora, suas concepções, necessidades e dificuldades. Reunimos os dados iniciais a partir do estudo do Documento Oficial da Divisão Municipal de Educação e Cultura – DMEC do município participante: o Guia Curricular de Ensino Municipal (2010), do Plano Anual de Ensino Pré-escolar (2016), conforme (ANEXO A), o qual divulga apenas parte do plano devido à sua extensão e a leitura e análise dos planos de aulas da professora pré-escolar (ANEXO B).

De posse dos dados iniciais, procedemos à observação das práticas educativas da professora parceira, totalizando 20 (vinte) horas efetivadas em 5 (cinco) dias letivos, com carga horária de 4 (quatro) horas diárias. Os registros escritos foram feitos em um diário de bordo, além de registros por meio de fotos e filmagens devidamente autorizadas pela escola e pelos responsáveis das crianças (Apêndice D e G). Seguidamente, com base nos resultados da pré-análise da ação observatória, organizamos um roteiro de questionário socioeconômico (Apêndice E) e de entrevista semiestruturada (Apêndice F) para ampliarmos e aprofundarmos as informações.

Há que se destacar que a entrevista é recurso metodológico que possibilita a obtenção de dados de forma imediata, além de permitir o aprofundamento e a discussão de informações consideradas mais complexas e confidenciais. Optamos, nesta investigação, entre outras possibilidades, pela entrevista semiestruturada, considerando que esta “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Além disso, por ser um tipo de entrevista que possui certa flexibilidade, permite ao investigador tirar possíveis dúvidas,

esclarecer respostas dúbias ou nebulosas, colher informações mais detalhadas sobre o problema de pesquisa e compreender melhor a realidade estudada.

A escolha de diferentes instrumentos metodológicos se fez necessária para obtermos o maior número possível de informações e possibilitar-nos maior segurança/clareza no momento de proposição de leituras, estudo e planejamento coletivo das práticas educativas da professora participante. Conforme Paulo Netto (2011, p. 26), o próprio Marx se apropriou de várias técnicas e instrumentos de pesquisa durante suas investigações, ao considerar que "[...] esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para ‘apoderar-se da matéria’, mas não devem ser identificados com o método [...]".

Nessa direção, nossas intenções, ao empregar uma diversidade de ferramentas metodológicas, foram no sentido de se ampliar os dados; tentar compreender o processo de formação inicial da professora participante; extrair informações sobre suas concepções de criança e de educação pré-escolar; perceber a sua visão de brinquedo e de brincadeira de papéis sociais; verificar a coerência entre as falas e as práticas da professora (confronto de dados); obter um nível de abstração mais próximo possível da realidade concreta pesquisada.

Essas ações possibilitaram o atendimento aos seguintes objetivos da pesquisa: explorar e refletir com a professora pré-escolar participante sobre suas concepções de brinquedo, de brincadeira de papéis sociais e de práticas pedagógicas; identificar as dificuldades e as necessidades formativas da professora pré-escolar participante frente ao planejamento de atividades pedagógicas que contribuam para o processo de humanização das crianças por meio do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais para organização da ação formadora.

Uma vez informados os traços gerais da realidade estudada e os passos iniciais da pesquisa, na próxima seção revelamos os eixos de análise da investigação, que são: Concepções de educação infantil, criança, professor, planejamento pedagógico, brinquedo e brincadeira de papéis sociais; Processo de formação continuada e A práxis pedagógica. Posteriormente, versamos sobre as análises dos dados primários obtidos por meio dos estudos dos documentos oficiais do município e dos planos de aulas da professora pré-escolar, assim como dos dados do questionário, da entrevista e da observação da prática educativa da participante. Para essa etapa da análise, comparamos as visões de Educação Infantil, criança, professor, planejamento pedagógico, brinquedo e brincadeira de papéis sociais identificados nos documentos municipais e nos discursos e práticas da professora pré-escolar com os conceitos resguardados pela Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica.

5 ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material [...] Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [Bewusstsein] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [bewusste Sein], e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX; ENGELS, 2007, p. 93-94).

Nesta seção, evidenciamos a análise dos dados obtidos em todo o processo da pesquisa, envolvendo os dados primários alcançados na etapa de estudos do Documento Oficial da Secretaria Municipal (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010), da observação da prática pedagógica da professora pré-escolar participante, da aplicação do questionário (Apêndice E) e da entrevista (Apêndice F). Analisamos também os dados coletados no decorrer do processo de formação continuada da referida professora, constituído pelos momentos de estudos das teorias assumidas e das práticas educativas. Para tal, empregamos 3 (três) eixos de análise, que são:

- 1- Concepções de Educação Infantil, criança, professor, planejamento pedagógico, brinquedo e brincadeira de papéis sociais. Neste eixo discutimos as visões apresentadas pelos documentos municipais e pela professora pré-escolar participante sobre Educação Infantil, criança, professor, planejamento pedagógico e brinquedo e brincadeira de papéis sociais;
- 2- Processo de formação continuada, no qual discorremos sobre a proposta de formação continuada teórico-prática realizada junto à professora investigada, revelando os procedimentos adotados e os critérios adotados para tal e, por fim,
- 3- A práxis pedagógica, no qual expusemos as práticas educativas realizadas pela professora pré-escolar, evidenciando os vários aspectos que a constituíram, bem como os avanços e as resistências demonstradas no decorrer do processo.

Zago (2013, p. 112) ressalta que as unidades de análise são compreendidas por Vigotski como “[...] os diferentes níveis de totalidade [...]. Para o autor soviético ao se segmentar a realidade em unidades de análise deve se tomar o cuidado de abarcar uma unidade que preserve em si as características essenciais da totalidade”. Destacamos que as unidades de análise emergiram dos próprios dados da pesquisa, visando a totalidade do

fenômeno estudado, já que esta não se revela somente pela aparência. As unidades de análise, portanto, ajudam-nos a avançar na compreensão mais real possível do elemento estudado, pois partem das abstrações encontradas na empiria para as informações mais obscuras, alojadas na essência do fenômeno, que só serão conhecidas por meio do estudo científico.

Paulo Netto (2011, p. 25, grifos do autor), apoiado em Marx evidencia que:

[...] o papel do sujeito é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a estrutura e sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação.

Após sucinta apresentação da constituição desta seção, bem como sua finalidade, partimos para o processo de apresentação da análise dos dados da pesquisa.

5.1 Concepções de Educação Infantil, criança, professor, planejamento pedagógico, brinquedo e brincadeira de papéis sociais

Nesta subseção, efetuamos o processo primário de análise, que ocorreu nos dois primeiros meses de investigação, de 02 de fevereiro a 06 de abril de 2017. Nesse período, buscamos identificar as concepções de Educação Infantil, professor, criança, planejamento pedagógico, brinquedo e brincadeira de papéis sociais presentes no Documento Oficial da Rede Municipal de Educação (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010), que norteavam o trabalho dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação e confrontá-las com as concepções orientadoras do trabalho da professora pré-escolar participante, atendendo assim, a um dos objetivos da pesquisa: *Explorar e refletir com a professora pré-escolar participante sobre suas concepções de brinquedo, brincadeira de papéis sociais e planejamento pedagógico.*

O processo de apresentação dos dados da pesquisa, para efeito de sistematização das informações, respeita sempre a ordem que se segue: a descrição dos dados extraídos no processo de análise do Documento Oficial da Rede Municipal de Educação (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010); da observação da prática educativa da professora pesquisada; da aplicação do questionário (Apêndice E) e da realização da entrevista semiestruturada (Apêndice F).

Destacamos que todas as vezes que nos remetermos às falas da professora, estas receberão o nome do instrumento de obtenção dos dados, considerando que uma professora fez parte do estudo. Logo, as falas sempre são de uma mesma professora, mudando apenas a forma de aquisição dos dados: Observação, Questionário ou Entrevista.

5.1.1 Concepções de Educação Infantil, criança, professor, planejamento pedagógico, brinquedo e brincadeira de papéis sociais apresentadas pelo Documento Oficial.

Em relação às concepções citadas, destacamos que as informações alcançadas por meio da análise do Documento Oficial da Rede Municipal de Educação (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010) revelaram explicitamente uma concepção de educação pré-escolar embasada no sociointeracionismo¹⁷ e nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998), como explicitada nos excertos abaixo:

[...] A Educação Infantil da rede municipal de ensino [...] com base nas concepções de criança, cultura e sociedade do **sociointeracionismo**, tem a função de construir, em seu tempo e espaço, uma educação moldada para brincar, educar, cuidar, **aprender a aprender, aprender a viver junto, aprender a ser e a aprender a fazer**. (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 5, grifos da pesquisadora).

O documento oficial analisado exibiu também conceitos de *aprender a aprender, aprender a viver junto, aprender a ser e aprender a fazer*, que segundo o relatório de Jacques Delors (1998), são os quatro pilares do conhecimento, bem como formas de aprendizagens essenciais ao indivíduo na extensão de suas vivências. Ainda se sustenta nos documentos recomendados pelos organismos multilaterais internacionais e regionais¹⁸ para as reformas da educação brasileira, os quais afirmam que a educação deve se pautar nestes conceitos de aprendizagem que significam:

1. *aprender a conhecer*: adquirir recursos para a compreensão;
2. *aprender a fazer*: obter capacidades para atuar sobre a realidade;
3. *aprender a viver junto*: apresentar habilidades para o convívio social;
4. *aprender a ser*: elemento central que interliga os anteriores.

Vale destacarmos que esses organismos internacionais consideram a Educação Infantil como um nível escolar que não envolve ensino, conseqüentemente, veem como pouco justificáveis grandes investimentos na formação e nas condições de trabalhos dos professores, assim como na infraestrutura dessa etapa educacional (ALVARENGA, 2012).

Duarte (2006) alerta sobre o lema “aprender a aprender”, destacando-o como uma estratégia utilizada pela ideologia da classe dominante para esfacelar a educação pública e esmerar a educação das elites. Isto então revela que a educação segue a lógica do mercado, garantindo a compra dos melhores serviços educativos a quem tem mais condições materiais, e quem não as tem, permanece à mercê de um ensino público precarizado, cujo objetivo central é “deseducar” ou não ensinar para controlar. A educação, sob esse viés, tornou-se um direito para poucos.

Arce (2012), neste sentido, afirma que o lema “aprender a aprender” instaura-se no ideário da Pedagogia Antiescolar¹⁹ que, na sua visão, filia-se ao Construtivismo e à Pedagogia da Infância, que

[...] passa a ser central, pois a criança deve construir seus próprios significados relativos ao mundo que a cerca por meio de um trabalho baseado no lúdico como sinônimo de prazer, centrado nas interações entre pares e adultos numa comunidade que ultrapasse os muros da escola e envolva pais e amigos. (ARCE, 2012, p. 143-144).

A Pedagogia Antiescolar é considerada uma pedagogia acrítica, de aspiração liberal e neoliberal, que desconsidera os aspectos históricos e sociais em suas análises, “tomam a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma, encarando-a como instrumento de equalização social” (FACCI, 2004, p. 89). Dessa forma, conforme assevera a autora, “[...] atribui aos indivíduos as causas do sucesso e insucesso na escola e também na sociedade” (FACCI, 2004, p. 87-88).

Nesse contexto, Pasqualini e Martins (2008, p. 80) afirmam que tudo o que se volta à concepção de escola no âmbito da Educação Infantil é considerado como algo negativo, depreciativo. Essa ótica de desaprovação é expandida aos “[...] conceitos ou expressões relacionados ao assim chamado modelo escolar, tais como ensino, aluno, professor, aula, conteúdo, currículo, entre outros”.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) que, de acordo com Silva (2012) e Arce (2012), também se fundamentam nos pressupostos do Construtivismo e da Pedagogia da Infância, são os outros norteadores do Documento Oficial da Rede Municipal de Educação, o que é notório pelo destaque dado no texto ao Cuidar e Educar como finalidade da Educação Infantil, afirmando que “[...] *é de suma importância que nas instituições de Educação Infantil integrem-se as funções de cuidar e educar, tornando*

¹⁹ Utilizamos o termo “antiescolar”, pois esta pedagogia parte do pressuposto de que a escolarização, o ensino e a transmissão de conhecimentos são prejudiciais ao desenvolvimento da criança. (ARCE, 2012, p. 143).

concreto o novo conceito de educação nessa primeira etapa da vida (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 7). A ênfase ao Cuidar e Educar na Educação Infantil aparece, além disso, em outros trechos do Documento Oficial analisado com entremeios da Pedagogia Antiescolar. Porém, analisamos primeiramente os trechos sublinhados que revelam premissas desta pedagogia Antiescolar.

O cuidado precisa considerar, principalmente, **as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo.** Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. **Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e do desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socioculturais.** (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 7 *apud* BRASIL, 1998, p. 25, grifos da pesquisadora).

[...] o “cuidar” é parte integrante da educação, e exige conhecimentos habilidades e instrumentos pedagógicos. Cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 7).

Como apontam os segmentos destacados nesses fragmentos do Guia Curricular Municipal (2010), nas instituições de Educação Infantil, os adultos precisam saber ouvir as crianças e, ao ouvi-las, aprender um modo diferente de vê-las e compreendê-las, que os ensinariam a olhar o mundo sob a perspectiva das crianças e a aprender com elas (ARCE, 2012). Os trechos destacados nos apresentam também o entendimento de desenvolvimento infantil nesse prisma, o qual institui como foco central a criança e sua formação humana nos variados ambientes sociais em que vive. A criança, nesse contexto, é reconhecida como agente social, o qual sofre influência dos elementos culturais, mas age sobre os mesmos por meio de modos singulares de interação, compreensão e incorporação (SARMENTO, 2004).

Essa visão de cuidar, que se relaciona apenas a uma parte da Pedagogia Antiescolar, destaca que devemos aprender a observar, ouvir e interpretar os discursos e os gestos das crianças, a estar atentos a elas para que a sua saúde e seu bem-estar sejam garantidos (PRADO; AZEVEDO, 2012).

As passagens condizentes ao educar propagam nas partes ressaltadas princípios da Pedagogia Antiescolar porque associam a Educação Infantil, em particular, à função de espaço de convivência coletiva, secundarizando o acesso aos conhecimentos sociais e culturais, não tecendo observações sobre os conhecimentos científicos.

Educar, na faixa de zero a cinco anos, significa, portanto, **propiciar situações de cuidado, brincadeiras e atividades orientadas, de forma integrada, que contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, de respeito e confiança, e para o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.** (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 7, grifos da pesquisadora).

Nesta amostra do texto, encontramos a afirmativa de que “O cotidiano na escola da educação infantil será significativo para as crianças, se for um espaço de trocas, de intercâmbio, de valorização de diferenças” (MÜLLER; REDIN, 2007, p. 17). A escola apresenta como função garantir relações educativas como o educar, o cuidar, o brincar e as atividades dirigidas, para possibilitar o desenvolvimento infantil por meio do contato com as pessoas e os conhecimentos da realidade. Entretanto, não destaca a interação com o professor, sujeito mais experiente e potencializador da formação humana das crianças, conforme preconiza a base materialista histórico-dialética.

Como mencionamos anteriormente e verificamos nas citações acima, as finalidades educativas da Educação Infantil do presente município se alinham ainda aos RCNEI (BRASIL, 1998) e ao binômio cuidar-educar que, conforme apontam Pasqualini e Martins (2008, p. 72), não colaboram significativamente para a compreensão das particularidades da educação das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, “[...] na medida em que se prende às dimensões operacionais aparentes desses fenômenos e não se preocupa em esclarecer como e para que educar e cuidar de crianças nas instituições de educação infantil”. O cuidar e o educar, no entanto, são designados pelas pesquisadoras como elementos indissociáveis de uma prática educativa de qualidade e, assim, não devem ser restritos ao ensino infantil, mas estendidos a todos os demais níveis educacionais.

Diante disso, perguntamos: Por que então esse destaque apenas ao nível infantil?

Embasados nas ideias de Pasqualini e Martins (2008), este binômio cuidar-educar foi apresentado como possível solução para superação do modo dicotômico como esses conceitos foram empregados historicamente na etapa da Educação Infantil. O “cuidar” era, (e ainda é em muitos contextos), associado ao assistencialismo e às crianças atendidas nas creches públicas nomeadamente, com a finalidade maior de atender às suas necessidades básicas de segurança, higiene, alimentação, sono. Portanto, secundarizava, sobretudo, a preocupação com atividade pedagógica. O “educar”, historicamente se manteve mais ligado às classes pré-escolares, representado pela proposição de conteúdos educativos, sejam eles com finalidade de alfabetização, ou apenas de socialização (KUHLMANN JR., 1998; TIRIBA, 2005; PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Por isso, inclusive, encontramos ainda na contemporaneidade professoras recusando-se a realizar a tarefa de “cuidar”, negligenciando-a. Como destaca Tiriba (2005, s/p), “[...] esta dicotomia alimenta práticas distintas entre profissionais que atuam lado a lado nas escolas de educação infantil, especialmente nas creches: as auxiliares cuidam e as professoras realizam atividades pedagógicas”.

Percebemos, assim, que essa concepção unilateral e equivocada de cuidar e educar se encontra enraizada no âmbito da Educação Infantil e no contexto social como um todo. Por isso, ratificando Pasqualini e Martins (2008), destacamos a necessidade de avançar na compreensão destes conceitos, concebendo o cuidar como indispensável ao desenvolvimento integral das crianças e o educar como processo de ensino articulado às especificidades das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos.

[...] é impossível cuidar de crianças sem educá-las (e vice-versa); b) a noção de cuidado avança em direção à seara das práticas educativas e só é possível separar tais dimensões se apreendidas em sua superficialidade; e, ainda, c) o cuidado está presente em alguma medida em todos os níveis de ensino e em toda relação educativa, não constituindo uma dimensão exclusiva ou específica da EI. Parece-nos plausível afirmar, dessa forma, que postular o objetivo principal da EI como o cuidado e a educação de crianças pouco contribui para o entendimento da especificidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nesse segmento de ensino. (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 80).

Isto posto, salientamos que, apesar de inúmeros avanços legais terem sido alcançados na área da infância e da Educação Infantil no Brasil, visando a garantia de direitos às crianças a uma educação pública específica e de qualidade, os quais destacamos: a Constituição Federal de 1988, Art. 208, IV (BRASIL, 1988), a Lei nº. 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Capítulo IV, Art. 53, IV (BRASIL, 1990) e a Lei nº. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Capítulo II, Art. 29 (BRASIL, 1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIS (BRASIL, 2010), que inclusive insere a Educação Infantil na primeira etapa da educação básica, adversamente, o que vemos atualmente é um abismo entre as conquistas e/ou proposições legais e suas aplicações na realidade, pois o atendimento ofertado às crianças nessas instituições é, na maioria da vezes, caracterizado ainda pela ausência das singularidades infantis, desencadeando um processo de ensino e aprendizagem precário e uma formação infantil deficitária, como apontam Oliveira et al. (2003), Pasqualini (2006), Brasil (2006), Souza (2012), dentre outros estudos e estudiosos.

Sobre esse aspecto, Souza (2012, p. 179) evidencia em seu estudo que muitas vezes,

Abre-se uma turma de pré-escola na escola para atender a obrigatoriedade de matrícula e, uma vez na escola, ela não conta com as condições de concretização de uma proposta para a Educação infantil que respeite as especificidades e as necessidades das crianças dessa faixa etária. Torna-se, portanto, muito difícil a realização de uma proposta com qualidade, por vários fatores, entre eles: a inadequação do espaço físico, a falta de recursos materiais e a formação específica das professoras para atuarem nessa etapa da Educação Básica.

Entendemos então, que a concepção de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação participante, ao se ajustar ao binômio cuidar-educar, segue amparada numa visão fragmentada de educação, na qual o cuidar se relaciona à dimensão do corpo e o educar se refere à dimensão cognitiva (TIRIBA, 2005). Além disso, destacamos uma compreensão fracionada de corpo (físico/motor e mente) e não uma percepção unitária, indivisível, como asseguram Daólio (1994), Coletivo de Autores (1992) e outros.

Se encaramos o corpo de modo segmentado, da mesma forma entendemos a educação das crianças (binômio cuidar-educar). Contrariamente, se defendemos o corpo como uma unidade, logo a criança é uma unidade, é um ser inteiro e, assim sendo, para se desenvolver plenamente, necessita de uma educação integral, sem divisões, como confirmam Pasqualini e Martins (2008).

O panorama de educação Antiescolar, conforme discutem Arce (2012) e Silva (2012), pode ser observado ainda no documento em análise, quando destaca que a educação não é concebida como papel exclusivo da escola, mas da sociedade como um todo, embora ateste que esta tem um papel fundamental no processo educativo, como ressaltam (BRASIL, 1988; 1990; 1996). A divergência entre os posicionamentos legais e a esfera Antiescolar se encontra no objetivo desta abordagem que pretende desenvolver competências²⁰ e habilidades necessárias para inserção dos sujeitos no mundo, como vemos na passagem abaixo:

Partindo da concepção de educação como um processo ininterrupto, entendemos que ela não se restringe ao espaço escolar, e que a responsabilidade pela formação dos indivíduos inclui os pais e toda a comunidade. Cabe à escola, no entanto, um papel fundamental nessa tarefa, oferecendo uma educação de qualidade que propicie à criança **o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para sua inserção no mundo.** (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 5, grifos da pesquisadora).

²⁰ A competência encerra, portanto, uma qualidade desenvolvida no indivíduo por meio daquilo que ele faz, quando então mobiliza seus conhecimentos para o enfrentamento dos desafios lançados pela ação. Segundo seu proponente, a construção de competências encontra-se intimamente vinculada à prática social e não a ações isoladas e descontinuas. (PERRENOUD, 1999, *apud* MARTINS, 2004, p. 60-61).

Nessa direção, Martins (2012) aponta que, na contemporaneidade, os diferentes níveis de ensino estão se centrando em políticas educacionais que frisam a formação de competências, cuja finalidade educativa é a adaptação e a obediência às ordens do mercado, conforme Duarte (2006), Alvarenga (2012) e Facci (2012).

Arce (2012) enuncia que essa pode ser uma possível intencionalidade de diluição da responsabilidade do Estado e da escola sobre o processo de formação humana das crianças.

A Pedagogia Histórico-Crítica igualmente destaca que a escola não é a única instituição promotora dos processos educativos, mas garante que é a instância criada socialmente com intuito de cumprir tal função, ideia com a qual concordamos. Saviani (1997) defende que “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”, objetivando a superação por incorporação do saber espontâneo pelo saber científico.

Além disso, a escola pode ser o lugar exclusivo no qual as crianças da classe trabalhadora têm acesso ao conhecimento científico. Por conseguinte, impedir o ingresso a essa instância social e a cultura do gênero humano e/ou ofertá-la de forma desigual causa empecilhos ao desenvolvimento humano e à evolução social dessas crianças. Por este motivo, Pasqualini e Martins (2008, p. 94, grifos das autoras) evidenciam “[...] a importância da luta pela democratização de um *ensino* infantil de qualidade, afirmando a escola de Educação Infantil como instituição de *socialização do conhecimento*”.

Savini (2002, p. 31) ratifica esse posicionamento, declarando que

[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com interesses dominantes.

Nessa perspectiva, o papel da escola é essencial, pois são em seus espaços que a distância entre a criança e o conhecimento científico é estreitada, “[...] mas, para tanto, é mister garantir uma formação sólida aos professores desse segmento e organizar adequadamente o trabalho pedagógico e os espaços institucionais, mediante clareza de objetivos e procedimentos” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 93).

Reservados os devidos limites deste estudo com relação ao tempo de formação docente e à construção de uma prática educativa humanizadora focada apenas nos objetos de estudos brinquedo e brincadeira de papéis sociais, a afirmação das autoras sustenta, de certa

maneira, a proposição do nosso objetivo central: *realizar o processo de formação continuada com a professora pré-escolar por meio de intervenções teóricas e práticas para a construção de uma prática educativa humanizadora ancorado na Psicologia Histórico-Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica e no uso do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais.*

Ao retornarmos as análises, outro ponto dos documentos oficiais que chama a atenção é a etapa da Educação Infantil vista como portadora de papel fundamental na formação de crianças felizes e saudáveis, como demonstra o fragmento a seguir:

Ainda que o processo educativo ocorra também na família, na rua, nos grupos sociais e em muitas outras instâncias, a escola de Educação Infantil tem papel fundamental na **formação de crianças felizes e saudáveis** quando lhes proporciona condições para o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades relacionadas aos aspectos corporais, emocionais, estéticos e éticos. (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 6, grifos da pesquisadora).

Destacamos a preocupação com a formação de crianças felizes e saudáveis, que mesmo não sendo o foco central das escolas de Educação Infantil é um aspecto relevante, resultante de um trabalho educativo cuidadoso, adequado às singularidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. No entanto, também podemos inferir que o destaque dado a estes elementos esteja articulado à concepção de binômio cuidar-educar mencionada anteriormente e à perspectiva Antiescolar engajada ao Construtivismo e à Pedagogia da Infância.

É justificável pensarmos assim, considerando na análise que a visão de cuidar e educar apresentada pelo município segue orientada pelos RCNEI (BRASIL, 1998) que, por sua vez, consideram o cuidar num viés assistencialista, de atendimento às necessidades básicas das crianças (formação de crianças saudáveis). Já o educar estaria vinculado enfaticamente ao processo de socialização das crianças, de convívio coletivo (interação com seus pares e com o meio), do brincar como sinônimo de prazer, de situações educativas que não exigem muito esforço (formação de crianças felizes).

De acordo com Saviani (2011b), quando não enxergamos as crianças como sujeitos concretos, como síntese de múltiplas determinações, como fruto das relações sociais vividas e aliadas aos conhecimentos científicos adquiridos para a humanização, analisando-as exclusivamente pela aparência, vemos somente o perceptível instantaneamente e, dessa forma, preocupamo-nos em satisfazer os seus desejos mais imediatos, ligados a atividades prazerosas.

Há que se sustentar que os conceitos de interação e brincadeira também são relevantes para a Pedagogia Histórico-Crítica e para a Psicologia Histórico-Cultural. Partindo dos estudos de Arce (2012), explicamos as diferenças conceituais dessas teorias.

Segundo a autora, a interação é um conceito crucial para a Pedagogia Histórico-Crítica e para a Psicologia Histórico-Cultural, pois é por meio dela que o adulto, em especial, o professor, transmite as experiências e os conhecimentos historicamente produzidos pelo gênero humano, possibilitando o processo de humanização aos indivíduos. Para a Pedagogia Antiescolar, em contrapartida, “[...] se reduz a uma interação entre pares e, quando muito, a uma interação com o ambiente imediato da criança” (ARCE, 2012, p. 145).

O conceito de brincadeira difere, segundo Arce (2012, p. 141), pois, para a Pedagogia Antiescolar, ela “[...] passa a ser o escudo contra a falta de prazer que traz a escolarização e um antídoto ao assassinato da espontaneidade também causado por esta”. Para as teorias norteadoras desta tese, a brincadeira é um meio de aprendizagem para as crianças pré-escolares, porque é imbricada de significados culturais. Restringi-la apenas ao prazer, como uma atividade humana natural, como define a tendência Antiescolar, empobrece demasiadamente o seu valor.

Essa compreensão pode ser confirmada pela análise dos fragmentos subsequentes, ao apontarem que o papel da educação pré-escolar é promover o desenvolvimento integral da criança para que esta consiga se inserir socialmente. Dessa forma, não revela preocupação especial com os conteúdos escolares, com uma formação crítica e com a transformação social, mas com a educação voltada à preparação das crianças para adaptação/enquadramento às condições sociais existentes.

Compreendemos a Educação Infantil como uma estrutura institucional, que privilegia a inserção e a ação da criança no universo sociocultural, viabilizando seu desenvolvimento integral e pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos [...]. Sendo assim, mais importante do que a definição de áreas de conhecimento ou de disciplinas pré-estabelecidas é a compreensão acerca do mundo infantil. Isso significa que a criança deve ser o foco de todo o trabalho pedagógico para a tomada de decisões, o planejamento, a execução e a avaliação das ações educativas desenvolvidas na escola. (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 5, grifos da pesquisadora).

Na Pedagogia Antiescolar, inspirada na perspectiva Construtivista e na Pedagogia da Infância, “[...] as formas mais elaboradas de conhecimento, isto é, o conhecimento científico, deixam de ser nucleares e orientadoras da ação pedagógica, que passa a priorizar a forma em detrimento do conteúdo” (MARTINS, 2012, p. 57). A autora ainda ressalta que, na ótica de Malaguzzi, o mais importante “[...] são a prática e a reflexão realizada sobre esta pelo

professor, considerado sábio e possuidor de um conhecimento infinitamente mais completo e rico do que qualquer pesquisador acadêmico, qualquer teórico, porque seu conhecimento é produzido na prática” (ARCE, 2012, p. 133).

Duarte (2010) aponta que não é difícil apreender porque as pedagogias atuais vêm defendendo a ideia de que os conteúdos cotidianos e as práticas são mais significativas para a formação das crianças. Isso se dá à compreensão utilitarista do conhecimento, de que este é interessante à medida que viabiliza a resolução das situações problemáticas da realidade imediata.

Pasqualini (2010b, p. 189), contradizendo a esse plano utilitarista, manifesta-se incisivamente a favor do ensino na Educação Infantil.

Dessa forma, se entendemos o ato de ensinar em oposição ao imperativo de “seguir as crianças...”, ou seja, como intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo e guiando seu desenvolvimento psíquico, podemos afirmar que os pressupostos de Vigotski, Leontiev e Elkonin sustentam a defesa do ensino junto à criança de 0 a 6 anos.

Na Pedagogia Antiescolar, as crianças são o centro do processo educativo, sendo que todas as ações educativas devem seguir primariamente os seus interesses. Nessa direção, Edwards (1999, p. 93-94 *apud* ARCE 2012, p. 133) resgatam uma afirmação de Malaguzzi, ao destacar que:

[...] a aprendizagem é o processo fundamental e o ensino vem em segundo plano complementando-o, pois a criança aprende não sendo ensinada mas interagindo com o ambiente, com outras crianças e com o adulto, procurando resolver as situações problemas que lhe são apresentadas, construindo de forma autônoma e gradativa seus próprios conhecimentos a respeito do mundo que a cerca, o que levaria a adquirir a capacidade de aprender a aprender.

Seguindo essa linha de raciocínio, discutimos o sentido da educação pré-escolar apresentada pelo Documento Oficial. Tal documento afirma que:

As novas funções da Educação Infantil estão delineadas por concepções de desenvolvimento que considerem as crianças nos seus contextos sociais, ambientais e culturais, priorizando as interações e práticas sociais que lhes garantam o acesso às mais diversas linguagens e o contato com os mais variados conhecimentos, para a construção da autonomia. (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 7).

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. **Cumpra um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens**

diversificadas realizadas em situações de interação. (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p.7 *apud* BRASIL, 1998, p. 23, grifos da pesquisadora).

A Educação Infantil, como exibe o documento, é uma entidade de ensino, mas de convívio coletivo, de socialização, aqui entendida como um processo de apropriação dos aspectos de uma dada cultura, dado por meio das interações sociais e das reinterpretações dos indivíduos sobre as coisas do mundo (CORSARO; MILLER, 1992).

Sobre esta questão, Müller e Redin (2007, p. 17, grifos das autoras) ressaltam que:

A escola pode e deve ser considerada um espaço privilegiado para a aprendizagem de uma prática social, um espaço de cultura, de criação como resposta aos desafios da vida, em espaço fértil de produção do novo e do inusitado. A escola para a infância precisará constituir-se nesse tempo e espaço transformado em lugar, ou seja, um *locus* de sentido, de construção de identidades.

Os representantes da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, entretanto, pressupõem que “o papel da escola consiste em dar às crianças os conhecimentos e hábitos necessários para realizar distintos tipos de atividade humana concreta (para trabalhar na indústria, na ciência ou na cultura) e desenvolver as qualidades psíquicas correspondentes” (MUKHINA, 1995, p. 59).

A escola, na perspectiva materialista histórico-dialética, assume a tarefa de assegurar o pleno desenvolvimento da criança para que ela tenha condições de viver e agir na sociedade de modo ativo e consciente, a fim de se tornar adulto com o direito de escolher a sua área de atuação e não ser escolhida pelo mercado devido às suas carências formativas. Nessa perspectiva, Saccomani e Coutinho (2017, p. 240) enriquecem a discussão enfatizando que:

Para ir além do campo perceptual imediato e compreender os fenômenos para além de suas aparências faz-se necessário o ensino sistemático de conhecimentos científicos. A educação escolar, nesse sentido, deve ampliar e enriquecer o universo simbólico dos alunos e não mantê-los reféns de seu cotidiano. Se a função da escola fosse trabalhar com conhecimentos cotidianos e pragmáticos, ela não teria motivos para existir à medida que tais conhecimentos já são apropriados, pelos alunos, fora do ambiente escolar.

A socialização, no viés marxiano, é um processo de interação dos indivíduos mais experientes com os menos experientes, embasados na transmissão dos saberes científicos que, quando apropriados adequadamente, maximizam a formação humana. Sob essa ótica, a educação possibilita ao professor superar as visões do senso comum trazidas pelas crianças, as quais produzem formas alienadas de pensamento. Martins (2007a, p. 25) alerta-nos sobre a finalidade da qual a escola não pode desviar sua atenção:

É a finalidade emancipatória da educação que não se pode perder de vista, uma vez que ela representa o desenvolvimento da verdadeira consciência por meio da apropriação dos conhecimentos, dos conceitos, das habilidades, dos métodos e técnicas etc., de forma que possam os homens intervir na realidade e tomar parte como sujeito do desenvolvimento genérico da humanidade.

Diante desta análise, dispusemo-nos também a identificar no Documento Oficial analisado a visão sobre a criança para entendermos como os profissionais que conduzem a educação no respectivo município defendem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Identificamos que a criança é vista como um ser social, dotado de singularidades familiares e históricas, com níveis de compreensão e desenvolvimento distintos, os quais devem ser respeitados no processo educativo. Isso pode ser observado nessa fração extraída do Guia Curricular Municipal (2010, p. 5-6), que destaca que “hoje estendemos à criança o conceito que a trata como um sujeito social, histórico, que faz parte de uma organização familiar inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura e em um determinado momento histórico”. E continua,

A criança deve ser cuidada considerando-se sua condição de pessoa em estágio de crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e atendendo suas necessidades. Isso inclui interessar-se sobre o que ela sente e pensa, o que sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação desse conhecimento e de suas habilidades que, aos poucos, a tornarão mais independente e mais autônoma. **A construção do vínculo de quem cuida e quem é cuidado depende dessa solidariedade e da confiança que o educador tem nas capacidades das crianças.** (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 7, grifos da pesquisadora).

As teorias basilares a este estudo concebem igualmente a criança como sujeito social, pertencente a um contexto histórico-cultural estabelecido. Como propõe Vigotski (1998), a criança é um ser social, pertencente a um contexto histórico amplo, que afeta o seu desenvolvimento por meio de atividades mediadas com a cultura. Elkonin (1998) reafirma que o desenvolvimento infantil não é natural, mas oriundo das suas condições sociais, históricas e culturais. De tal modo que

O desenvolvimento infantil não pode ser explicado a partir de leis naturais universais. O elemento decisivo para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é a relação *criança-sociedade*. As condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, suas condições de vida e de educação, são determinantes para que possamos compreender o desenvolvimento psíquico como fenômeno historicamente situado. (PASQUALINI, 2013, p. 76, grifos da autora).

Percebemos então que o Guia Curricular Municipal (2010) afirma que o vínculo afetivo entre criança e a professora pré-escolar depende da solidariedade e da confiança na

capacidade das crianças. Nesse sentido, incentivá-la faz parte das ações educativas da professora. A criança, ao perceber que a professora acredita em suas capacidades, prontamente estabelece uma ligação com ela e, por vezes, começa a estabelecer uma relação profícua com as atividades propostas e o conhecimento científico, devido ao vínculo afetivo construído e estabelecido entre eles. Como destaca Vigotski (2001), quando a professora consegue atingir os sentimentos e emoções positivas de uma criança, as reações desta com o ato educativo, com o processo de aprendizagem serão potencializadas, pois “as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo [...] Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 143).

Mas, onde se encaixa a solidariedade na função da professora pré-escolar, como explicitado no referido documento? Significa que a professora tem que ser solidária com a criança?

A busca por uma possível resposta para essas indagações direcionou a reflexão para uma afirmação de Arce (2012, p. 143), na qual a autora pondera sobre esse aspecto com argumentos elucidativos de uma visão de invisibilidade da infância e da criança, ao afirmar que “parece que os educadores estão fetichizando a infância como natural e espontaneamente detentora de sabedoria e dos germes de bondade, sinceridade e solidariedade humana [...]”.

Portanto, vislumbramos que o Guia Curricular Municipal (2010) revela uma visão de Educação Infantil cunhada no binômio cuidar-educar que, por meio do cuidar, do educar despretensioso e do brincar prazeroso promovam um ambiente socializador, guiado pelos interesses e necessidades imediatas das crianças, privilegiando os conteúdos da realidade empírica para uma formação saudável e feliz e que sejam capazes de desenvolverem competências e habilidades para inserção no mundo. O documento ainda apresenta uma concepção de criança como um ser social, dotado de singularidades familiares e históricas, mas inclinada para a fetichização da infância e da criança.

Aprofundando nossas análises, verificamos que o documento trata da questão da aprendizagem das crianças como atividade de exploração, experimentação e interação com o meio, com seus pares ou com o amparo de informações ofertadas pelos adultos.

Um currículo para a Educação Infantil precisa trazer explícito em sua elaboração e desenvolvimento, a concepção de crianças reais e diversas, **que interagem com o meio em que vivem e aprendem a resolver problemas, principalmente em contato com outras crianças ou com o auxílio de informações que os adultos lhe oferecem.** (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 5, grifos da pesquisadora).

Os pressupostos que embasam as práticas existentes na Educação Infantil deixam explícitos que **a criança aprende através de estímulos, da exploração, da interação com o meio, da troca com os colegas, com a utilização de materiais concretos e significativos e a participação nas atividades proporcionadas a ela.** (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 7, grifos da pesquisadora).

Para argumentar a respeito, recorremos a Martins (2012, p. 57) que destaca que, na Pedagogia Antiescolar, a visão de aprendizagem infantil perpassa pelos resultados

[...] das ações dos alunos a partir e sobre a realidade por eles vividas, pelas quais constroem o conhecimento. Este, por sua vez, é produto das elaborações cognitivas resultantes das percepções e representações dos alunos, construídas na base de suas próprias experiências e de seu cotidiano. Cabe à educação escolar promover condições para a problematização a partir das referidas representações, para o teste de hipóteses e para a busca de soluções (experimentação), respeitando as diferenças que se manifestam na atividade construtiva do aluno.

De acordo com o Guia Curricular Municipal (2010), o modo de compreender como as crianças aprendem se aproxima da base marxista em relação aos aspectos de observação, experimentação e interação. No entanto, diferem substancialmente, ao defender que estas aprendem especialmente, em contato com seus pares. Na verdade, dá a impressão de “[...] sustentar-se em uma visão naturalizada de desenvolvimento infantil, compreendendo-o não como processo que depende da intervenção intencional do educador, mas que se desenrola espontaneamente, com uma *participação* do adulto de importância secundária” (PASQUALI; MARTINS, 2008, p. 91, grifo das autoras).

Essa afirmação de Pasqualini e Martins (2008) sobre a função auxiliar/secundária do professor na prática educativa é confirmada pelas falas de Malaguzzi de que “[...] o papel do professor passa a ser o de propiciar a negociação de significados, oferecendo ao aluno não mais, o conhecimento objetivo da realidade objetiva mas sim múltiplas formas de comunicação que devem emergir de uma relação dialógica” (ARCE, 2012, p. 132-133). Os conhecimentos então são, segundo a autora, “tidos como compartilhados” entre alunos e professor.

Para o princípio materialista histórico-dialético, contrariamente, a criança aprende, sobretudo, com o adulto, com o sujeito mais experiente, pela via da observação e imitação, como explica Vigotski (2001, p. 331), afirmando que “[...] a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação”.

Em relação à prática educativa descrita no documento da Secretaria Municipal de Educação, a análise dos dados sobre demonstrou um discurso contraditório que, ora afirma que as práticas devem partir dos interesses da classe (alunos), ora aponta que estas devem ser planejadas intencionalmente pela professora. Será que uma coisa exclui a outra?

O processo de ensino e aprendizagem deve ter como objetivo a formação integral da criança, nos aspectos cognitivos, emocionais, afetivos e físicos, com o desenvolvimento de atividades das quais ela participe ativamente, **aprendendo, e outras vezes ensinando, numa permanente troca de saberes com as pessoas de diversas idades** [...] (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 6, grifos da pesquisadora).

Brincar de descobrir relações: assim se define a atividade na pré-escola. E são essas relações que estruturam o modo de pensar e agir no mundo, tendo como suporte a linguagem e a lógica, num determinado tempo e espaço, levando-o a descoberta das possibilidades de seu corpo. Tais relações supõem evidentemente um campo social, pois é com o outro, particular ou generalizado, que o conhecimento se constrói. **E a melhor maneira de trabalhar esses objetivos é aproveitar assuntos e situações emergentes no contexto de interesse de cada sala de aula.** (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 7, grifos da pesquisadora).

Toda ação educativa implica **o planejamento de situações pedagógicas intencionais que levem a aprendizagens orientadas pelos adultos, com objetivos definidos.** É importante ressaltar que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 7, grifos da pesquisadora).

Dentre os conteúdos, ressalta o trabalho das datas comemorativas. (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 23).

A professora planeja as aulas intencionalmente, com objetivos claros, norteado pelos assuntos emergentes expostos pelas crianças. Se esse for o caso, a Pedagogia Antiescolar defende que, ao se interessar pelos apontamentos das crianças, por suas visões de mundo, colaboramos para a produção e transformação das culturas infantis e adulta (MONTANDON, 2001).

Para a Psicologia Histórico-Cultural e para a Pedagogia Histórico-Crítica, isso é inadmissível, pois a escola é uma das instâncias sociais, cujo papel é o de promover o processo de humanização dos indivíduos, o qual só é possível por meio da apropriação dos conhecimentos humanos genéricos, com a mediação do adulto/professor. (MARTINS, 2012).

Diante do exposto, o documento apresenta-nos a concepção de professor de Educação Infantil, como explicitado abaixo:

Ao professor de Educação Infantil cabe, portanto, **mediar o processo de ensino e aprendizagem, propondo atividades e lançando desafios ajustados** às características, potencialidades, expectativas, necessidades e desejos infantis. Em função disso, o referencial avaliativo a ser adotado é aquele que considera a criança

em relação a si mesma, devendo o professor observar, registrar e repensar continuamente, em caráter diagnóstico e processual, tudo o que ocorre com cada um de seus alunos. **Essa avaliação também deve orientar as decisões pedagógicas, especialmente em relação à escolha das atividades que poderão favorecer uma aprendizagem mais prazerosa** e significativa para o desenvolvimento infantil, tanto individual como social. (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 5, grifos da pesquisadora).

O profissional que se propõe a trabalhar com crianças deve ter como princípio conhecer seus interesses e necessidades. Isso significa saber verdadeiramente quem são elas, conhecer um pouco da história de cada uma, suas famílias, as características da faixa etária e a fase de desenvolvimento em que se encontram, além de considerar o tempo em que permanecem na escola. Só assim será possível compreender quais são as reais possibilidades dessas crianças[...] (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 7).

Para proporcionar às crianças o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras e socioafetivas, o educador precisa criar situações significativas de aprendizagem e, sobretudo, entender que a formação da criança é um ato inacabado, sempre sujeito a novas inserções, a recuos e a novas tentativas. (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 7-8).

Através de observações cuidadosas, conhecimento e **uso imaginativo de diferentes recursos, cabe ao educador oferecer atividades interessantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória.**

Sempre consciente da importância de promover a linguagem da criança, **o educador deve proporcionar o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer** através da atenção, gestos, palavras e atitudes, estabelecendo limites claros e seguros que lhe permitam sentir-se protegida diante de decisões para as quais ainda não tem maturidade suficiente para tomar, de forma que possa gradualmente ir adquirindo confiança e autonomia. (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 8, grifos da pesquisadora).

Parte da tarefa do professor é proporcionar situações de **brincar livre e dirigida** que visem atender as necessidades de aprendizagem das crianças, atividades na qual assume os papéis de mediador, observador e avaliador. (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 8, grifos da pesquisadora).

Parece-nos que, segundo o Guia Curricular Municipal (2010), as propostas educativas e a professora precisam atender aos desejos infantis e garantir aprendizagens prazerosas e significativas. Como podemos ver, novamente os discursos nos remetem ao ideário Antiescolar, cuja tendência é a de seguir as vontades imediatas das crianças, de proporcionar atividades que não exigem muito empenho e, por conseguinte, sejam essencialmente prazerosas. Arce (2004) pontua que nessa pedagogia o professor tem seu papel secundarizado, pois planeja suas práticas educativas a fim de satisfazer aos interesses e às necessidades expostas pelas crianças, de criar um ambiente amistoso.

No próximo trecho, encontramos indicado ao professor a tarefa de trazer atividades interessantes e envolventes. O professor “[...] precisa estar aberto ao novo e ter habilidade para torná-lo rico de possibilidades, transformando situações aparentemente simples e

desprovidas de novidades, em formas criativas e interessantes que possibilitem a participação e envolvimento do grupo” (MÜLLER; REDIN, 2007, p. 17).

Sob esse enfoque, o materialismo histórico-dialético não é contrário. Mas, assegurar que estas atividades possibilitem à criança júbilo pelo sucesso e vitória não é uma postura defendida pelo marxismo, pois mesmo com a mediação do professor, não é garantido que a criança obtenha êxito na primeira tentativa, pois cada uma tem seu tempo para aprender, o qual, muitas vezes, está relacionado às vivências anteriores, facilitando ou não o processo de compreensão dos fenômenos. Haddad e Pereira (2013, p. 110) dimensionam o trabalho do professor no âmbito da pedagogia histórico crítica, ressaltando que:

[...] para a pedagogia histórico crítica, o trabalho do professor é fundamental ao processo educativo, pois, ao contrário das pedagogias do aprender a aprender segundo as quais cabe ao professor apenas ser um facilitador da aprendizagem do aluno, na pedagogia histórico-crítica o professor é o responsável pela organização do trabalho pedagógico em sala de aula, o que implica pensar no sequenciamento e graduação dos conteúdos, bem como na escolha das formas adequadas para garantir a apropriação do saber escolar, ou seja, nas mediações necessárias a uma boa aprendizagem.

Para a Psicologia Histórico-Cultural e para a Pedagogia Histórico-Crítica, o professor é indispensável ao processo de humanização das crianças no contexto escolar, já que é ele que planeja suas propostas educativas, sustentado nas necessidades formativas das crianças. Para tal atividade, escolhe cuidadosamente os conteúdos indispensáveis à aprendizagem e aos avanços psíquicos destas.

Até esta altura, identificamos no Documento Oficial da Rede Municipal de Educação (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010) a concepção de criança, como sujeito social que aprende especialmente na interação com o meio, com os seus pares e com o auxílio dos adultos. Desse modo, a visão de professor é secundarizada no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, sendo compreendido como o indivíduo que planeja suas práticas educativas a partir dos apontamentos das crianças (necessidades, desejos e expectativas), bem como propõe tarefas diversificadas, interessantes e prazerosas, que não exijam grandes esforços por partes das crianças para a garantia do seu sucesso .

Na continuidade das análises, vamos conhecer como o brinquedo e as brincadeiras de papéis sociais são concebidos no âmbito pré-escolar desta Secretaria Municipal de Educação, por meio do Guia Curricular Municipal (2010).

As visões de brinquedo e de brincadeira de papéis sociais são elementos fundamentais neste estudo, visto que o objeto do estudo se direcionou a realizar e refletir sobre o processo

de formação continuada da professora pré-escolar participante por meio de intervenções teóricas e práticas para a construção de uma prática educativa humanizadora ancorada na Psicologia Histórico-Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica e no emprego do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na situação escolar.

Podemos observar pelos extratos abaixo, do Guia Curricular Municipal (2010), que a compreensão sobre a brincadeira é próxima à ótica da Psicologia Histórico-Cultural. O documento contém o entendimento da brincadeira de papéis de sociais como atividade importante para ser empregada no contexto escolar, que contribui para observar e compreender melhor a criança, bem como possibilita, por meio de experimentações e interpretações das situações vivenciadas no cotidiano, a apropriação das regras e papéis sociais, ampliando o conhecimento sobre a realidade e propiciando o desenvolvimento da autonomia, do autocontrole, da moral, da justiça, da imaginação, etc.

As exceções sobre o conceito de brincar se centram na apreensão desta atividade lúdica como algo inerente à criança, e no brincar livre, como capaz de tornar as aprendizagens mais claras.

A brincadeira é uma das atividades fundamentais para desenvolver a identidade e a autonomia da criança, pois é brincando que ela desenvolve a imaginação, a interação e a experimentação de regras e papéis sociais.

Constitui uma atividade interna da criança, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira, tornando-a autora de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

Na brincadeira, as crianças vivenciam concretamente a elaboração e a negociação de regras de convivência, assim como de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas.

A motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais internalizados e elaborados por cada criança, e que são compartilhados em situações de interação social, favorecendo o desenvolvimento de um sentimento próprio de moral e de justiça.

O espaço destinado à brincadeira na escola é momento importante no qual se pode observar a atuação da criança, quando amplia e transforma um cenário no qual é capaz de imitar a vida e modificá-la.

O brincar, para a criança, como processo de aprendizagem, proporciona o desenvolvimento das necessidades básicas[...]

O brincar “aberto”, aquele que poderíamos entender como a verdadeira situação lúdica, apresenta uma esfera de possibilidades para a criança, satisfazendo suas necessidades e **tornando mais clara sua aprendizagem**. (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 8, grifos da pesquisadora).

As visões de brincar como algo inato e o brincar livre como propulsor da aprendizagem estão mais vinculadas às concepções denominadas naturalistas/espontaneístas

de desenvolvimento e se fazem presentes no imaginário das pessoas, como afirmam Martins (2009), Cruvinel (2016) e Faria (2016).

Martins (2009, p, 158) ressalta que:

Do processo histórico relativo à brincadeira na Educação Infantil e das falas dos professores, podemos apreender que o entendimento da brincadeira enquanto atividade inerente à infância, ou seja, enquanto atividade natural da criança, acaba por comprometer o seu desenvolvimento na escola, pois se não a vemos enquanto prática social, histórica e culturalmente determinada e dependente das condições objetivas que propiciamos às crianças, basta que as deixemos brincar para que ela se efetive.

Com base na Psicologia Histórico-Cultural, a brincadeira de papéis sociais é uma atividade social que se desenvolve nas interações humanas e como acentua Arce (2013b, p.27), “sem o processo de interação travado pelos adultos com as crianças, a brincadeira não existirá, pois ela não é algo natural”. Nessa direção, quanto mais ricas forem as interações humanas, mais ricos serão os repertórios das brincadeiras. Entretanto, isso não garante processos de aprendizagens mais efetivos e/ou qualitativos, já que estes dependem dos conteúdos sociais das brincadeiras e dos desafios desencadeados por estas às capacidades mentais das crianças (PASQUALINI; ABRANTES, 2013), além das intervenções adequadas da professora.

Vigotski (2004, p. 35) oferece elementos para percebermos mais profundamente o que estamos discutindo, afirmando que:

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas.

Por concordarmos com Vigotski (2004) que a brincadeira é fonte de desenvolvimento ao possibilitar às crianças momentos de aprendizagens e alterações de suas necessidades e níveis de consciência, é que defendemos ser possível, no bojo de um processo de formação continuada com uma professora pré-escolar, organizar práticas educativas humanizadoras à luz do materialismo histórico-dialético e do emprego do brinquedo e das brincadeiras de papéis sociais, cuja finalidade é avançar nas formas de compreensão e proposição do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais no âmbito escolar. Destacamos que estes papéis sociais são

recorrentemente utilizados para distração e ocupação do tempo livre das crianças, sem intencionalidade educativa.

As brincadeiras de papéis sociais são fontes de aprendizagens e desenvolvimento humano, especialmente para as crianças pré-escolares, como ressaltam, dentre outros pesquisadores, Lira (2009), Martins (2009), Trindade (2010), Azevedo (2010), Pasqualini (2010a), Álvares (2011), Bonfim (2012), Neitzel (2012), Marcolino (2013), Nunes (2013), Freitas (2014), Rivero (2015), Colussi (2016), Cruvinel (2016) e Sena (2018). Assim, defendemos, apoiados em Pasqualini (2010b, p. 185, grifos da autora), que, “na Educação Infantil, é preciso ensinar *na e pela* brincadeira. É preciso, para isso, romper com a artificial dicotomia entre “atividades dirigidas” (supostamente para ensinar) e “atividades livres” (supostamente para brincar) [...]”.

Arce (2013b), salienta que a brincadeira de papéis sociais, quando afinadas aos princípios de justiça social, respeito e emancipação, amplia e enriquece a psique infantil. As professoras pré-escolares, por conseguinte, necessitam conhecer a riqueza desta ação lúdica no processo de humanização das crianças. Entretanto, os estudos de Leal (2004) revelam que, muitas vezes, estas professoras carecem de uma formação sólida, fundamentada numa essência ideológica humanizadora sobre a relevância e utilização destes elementos culturais na prática pedagógica. Embasados, então, nesse tipo de fragilidade formativa das professoras pré-escolares, dispusemos a organizar o processo de formação continuada da professora pré-escolar participante do estudo.

5.1.2 Concepções de educação infantil, criança, professor, planejamento pedagógico, brinquedo e brincadeira de papéis sociais reveladas pela professora pré-escolar

Neste item, realizamos análises das concepções reveladas pela professora pré-escolar participante durante a realização do questionário, entrevista e observação da prática educativa. A finalidade foi verificar se estas se aproximavam ou não das concepções apresentadas pelo Guia Curricular Municipal (2010) e como respondiam aos objetivos da pesquisa.

Seguindo a sequência de análise das concepções referentes ao Documento Oficial da Rede Municipal de Educação (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010), realizadas no item 5.1.1, iniciamos a análise crítica da concepção de Educação Infantil exposta pela professora participante.

Como podemos verificar, a visão de Educação Infantil da professora se aproxima significativamente das concepções identificadas no Guia Curricular Municipal (2010),

especialmente em relação ao conceito de trabalhar competências e do brincar como algo prazeroso. Essa aproximação permite inferirmos que a professora apresentava, num primeiro momento, a compreensão do papel da Educação Infantil à guisa da Pedagogia Antiescolar, disposta no referido documento.

*O papel da escola é trabalhar as **competências** das crianças. Desenvolver em todos os sentidos, o cognitivo, o afetivo, o social. E os objetivos específicos da pré-escola[...] (demora na resposta) **o brincar né. A gente trabalha com eles de uma forma prazerosa. [...] onde tem os conteúdos sistematizados, mas abre espaço para o brincar. Para não ficar aquela educação engessada, porque são crianças.** (ENTREVISTA, grifos da pesquisadora).*

Importante frisar que o documento nacional recente denominado Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) apresenta uma concepção de Educação Infantil similar aos RCNEI (BRASIL, 1998) e DCNEI (BRASIL, 2010), que se articulam aos pressupostos do Construtivismo e da Pedagogia da Infância e conseqüentemente, da Pedagogia Antiescolar. A BNCC confirma que os professores da Educação Infantil devem estabelecer, dentre outros objetivos, desenvolver as competências das crianças.

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, s/p, grifos do documento).

A BNCC (BRASIL, 2018) para a Educação Infantil ressalta ainda que, com base nos eixos estruturantes da prática pedagógica: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se e nas competências propostas pelo referido documento, esta etapa da Educação Básica garante às crianças aprendizagens e desenvolvimento “[...] em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2018, s/p).

Nesse trecho da entrevista referente à concepção de Educação Infantil da professora participante, o que reconhecemos de diferente do Guia Municipal Curricular foi o afastamento entre a brincadeira e os conteúdos sistematizados, bem como a secundarização do brincar na prática educativa. A dicotomização entre a brincadeira e os conteúdos sistematizados (aprendizagens) está enraizada na perspectiva de Piaget (1971), o qual afirma que, no brincar a criança, é livre para agir, fazer suas escolhas, e a partir do momento que ela é submetida a alguma interferência externa, a brincadeira acaba, descaracteriza-se, transforma-se em

trabalho e/ou adaptação. Em relação aos conteúdos escolares/aprendizagens, o pesquisador entende que eles não possibilitam liberdade às crianças, pois durante sua realização, elas precisam seguir as determinações impostas pelo adulto/professor.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a separação entre brincadeira e conteúdos escolares é um verdadeiro entrave ao processo educativo, visto que o brincar é compreendido erroneamente como algo não sério, gerador de prazer e diversão e não como momento de aprendizagem, ao passo que os conteúdos sistematizados são entendidos como elementos sérios e que proporcionam aprendizagem e desenvolvimento. Desse modo, um não se alia ao outro.

Como aponta Martins (2009), essa dicotomização ainda se faz presente no contexto escolar, pois a brincadeira é proporcionada na escola puramente como vivência prazerosa, já que raramente é perceptível a identificação de seus objetivos educacionais. Álvares (2016, p. 182) ratifica com os resultados de sua investigação que, a separação do brincar e do aprender é notória, pois os professores acreditam “[...] que este último se dá dentro da sala de aula, com lápis e papel nas mãos”.

Sobre esse prisma, Lazaretti (2013) defende que nas instituições de Educação Infantil seja imprescindível ter as atividades-guias como eixo norteador do processo educativo, às quais, mediadas pela ação consciente do professor, são capazes de proporcionar aprendizagens ricas em cultura e promover o desenvolvimento humano.

Como já discutimos anteriormente, a brincadeira de papéis sociais é apontada por Leontiev (2001b) como a atividade principal/guia do desenvolvimento das crianças pré-escolares. De acordo com essa visão, elas seriam o eixo norteador das práticas educativas do nível pré-escolar. Como destaca Vigotski (1998, p. 425, grifos do autor),

[...] o jogo é uma formação nova na idade da criança pré-escolar que contém condensadas e reunidas, como num foco, as tendências mais profundas do desenvolvimento (submarinas e subterrâneas) e eleva, ou seja, procura dar um *salto vital* para o mundo desenvolvido das formas supremas da atividade especificamente humana contidas no meio como fonte evolutiva.

Embasados nos apontamentos desses teóricos, nas visões e utilizações do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais no contexto pré-escolar apresentadas pelos dados das pesquisas analisadas, pelo Guia Municipal Curricular e pela professora pré-escolar participante, dispusemo-nos a responder ao desafio: no bojo do processo de formação continuada com uma professora pré-escolar, organizar práticas educativas humanizadoras, à

luz do materialismo histórico-dialético e do emprego do brinquedo e das brincadeiras de papéis sociais?

Em relação à visão implícita de secundarização da brincadeira no âmbito educativo, Carneiro (2009), Neitzel (2012), Silva (2012), Marcolino (2013), Magalhães (2014), Suzuki (2015) e Cruvinel (2016) apontam que a concepção de secundarização do brinquedo e da brincadeira pode ser observada pela forma como comumente são empregados no processo educativo infantil: de forma livre nos intervalos, após a conclusão de tarefas e/ou no término das aulas. Magalhães (2014, p. 133) completa que: “a brincadeira é realizada quando sobra tempo, ou seja, depois que as crianças se envolvem em atividades propostas pelas professoras, por exemplo, preenchimento de espaços, pontilhados, pinturas de desenhos prontos, ações que nem sempre envolvem as crianças”.

Parafraseando Cruvinel (2016, p. 196), a secundarização da brincadeira no contexto escolar demonstra, sobretudo, um distanciamento entre os discursos e as práticas dos professores. Pois, embora revelem compreender a relevância da brincadeira, utilizam-na na prática pedagógica sem intencionalidade educativa ou apenas com fins utilitaristas.

Essa forma de proposição do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na prática educativa, além de empobrecer as vivências e as aprendizagens infantis, reforça e/ou contribui para a manutenção de posturas preconceituosas e excludentes, já que não tem o acompanhamento cuidadoso do professor e nem finalidades pedagógicas, como asseguram, Duarte (2006), Nunes (2013), Pasqualini e Abrantes (2013) e Cruvinel (2016).

Nunes (2013), sobre esse aspecto, ressalta que as crianças, nos momentos de jogos, manifestam visões de preconceito, de dominação, de egoísmo, de violência, dentre outras, as quais são apropriadas por elas nas relações humanas e corroboram para a formação de consciências segregadoras.

Por esta razão e por considerarmos as potencialidades de ampliação dos conhecimentos e maximização das capacidades psíquicas infantis, defendemos a proposição do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na prática educativa de modo intencional, consciente e com o acompanhamento pleno do professor, sem perder a sua essência que é a liberdade.

Ressaltamos ainda que, embora não tenha sido expresso pela professora o objetivo de alfabetização no seu sentido restrito, ou seja, o domínio do alfabeto desconectado da função social da leitura e da escrita (comunicar, expressar, registrar etc.) como finalidade da Educação Infantil, ele é recorrente em suas práticas educativas, conforme observamos em algumas aulas:

Vocês vão receber uma folha e vão pintar as letras do nome (inicial). A folha tinha todas as letras dentro de bolas de ar e um peixe no cantinho. Entregou as folhas e explicou novamente o que era para ser feito (um por um). (OBSERVAÇÃO DIA 08/02/2017, grifos da pesquisadora).

Chamava uma criança de cada vez, que indicava a inicial do seu nome numa folha com o alfabeto, depois procurava o crachá com o seu nome que estava espalhado no chão e a professora marcava a letra inicial na lousa e pedia para as crianças repetirem o nome da letrinha. (OBSERVAÇÃO DIA 23/02/2017).

*Desceram para brincar no pátio. Um grupo ficou no escorregador e o outro na lousa que foi dividida em 5 partes iguais, nas quais, **as crianças tinham que copiar o seu nome. A professora acompanhou todo o processo de escrita e deixou as crianças brincarem livremente no escorregador. Ora ou outra intervinha, apenas para organizar a brincadeira.** (OBSERVAÇÃO DIA 16/03/2017, grifos da pesquisadora).*

Conforme Souza (2013) e Suzuki (2015), a preocupação com a alfabetização na Educação Infantil é uma realidade no contexto educativo brasileiro. Suzuki (2015) ainda assevera que essa tendência à alfabetização no nível pré-escolar vem ganhando cada vez mais atenção nas escolas infantis, em detrimento do brincar e da brincadeira.

Salientamos, todavia, que não condenamos o ensino da leitura e da escrita no âmbito pré-escolar, mas entendemos que este conteúdo, assim como qualquer outro na perspectiva marxista, faz-se com sentido para a criança, como algo necessário para o convívio social. Pois, como destaca Vigotski (1995, p. 201 *apud* LAZARETTI, 2013, p. 169), “unicamente assim estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo da linguagem”. A este respeito, enfatizamos, com auxílio de Mukhina (1996), que a brincadeira de papéis sociais se configura numa atividade rica para o desenvolvimento da linguagem escrita. Pasqualini (2010a) compartilha desse posicionamento e destaca o uso do brincar e brincadeira de papéis sociais no contexto pré-escolar como forma valorosa para internalização de conteúdos culturais até então inacessíveis às crianças.

A perspectiva materialista histórico-dialética certifica que o papel da Educação Infantil é “promover o desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas possibilidades, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização da criança pequena objetivamente existentes para o gênero humano” (PASQUALINI, 2010a, p. 196).

Percebemos que a professora participante considera que o papel da Educação Infantil é desenvolver as competências, proporcionar o brincar prazeroso, mas, em especial, alfabetizar pelo processo de reconhecimento das letras do alfabeto, por meio de atividades de identificação, repetição e treino da grafia.

Em relação ao papel do professor pré-escolar a mesma destaca que:

Penso que a nossa função é trabalhar com esses pequeninhos [...]. (pensativa). É educar, né. Tem a parte do cuidar, de ajudar a criança a adquirir autonomia. É educar trabalhando os valores com eles, respeitando o que cada um traz de casa, valorizando e, trabalhar nesse sentido. (ENTREVISTA, grifos da pesquisadora).

Os saberes indispensáveis aos professores pré-escolares[...] eu acho que a gente tem que saber muito bem cada fase das crianças. Sobre como a criança aprende. Como desenvolver as habilidades motoras, o letramento, parte de raciocínio lógico. São aspectos bem importantes. Porque temos que trabalhar a parte cognitiva, motora, a afetividade. Acho que isso é um conjunto. Não dá para valorizar mais um aspecto do que outro, porque a criança é inteira. (ENTREVISTA, grifos da pesquisadora).

Pela análise de sua fala, evidenciamos que ela apresentava concepções articuladas ao Guia Municipal Curricular (2010) sobre o papel do professor pré-escolar, o que a aproximava da visão Antiescolar, especialmente, pela forma como demonstrava compreender o binômio cuidar-educar na Educação Infantil. Mas, revelava também a necessidade de se conhecer as fases de desenvolvimento das crianças, como essas aprendem e do valor da escuta das crianças, para assim promover uma formação infantil integral. Explicitamente, demonstrava reconhecer suas responsabilidades sobre o processo de desenvolvimento das crianças e dos conhecimentos imprescindíveis à evolução infantil. No entanto, expos claramente o ensino do letramento como papel do professor pré-escolar. Sobre a indicação de atuar para o letramento infantil, percebemos ainda uma confusão entre letramento, que se refere muito mais ao entendimento dos usos sociais da escrita, sua função social, da capacidade de ler e interpretar o mundo, e a alfabetização, no seu sentido estrito que se volta para o domínio do código escrito, do aprendizado da codificação e decodificação da escrita, entre outros aspectos. A visão de alfabetização, neste sentido mais estrito, parece, pela análise de dados, a prática usual mais encontrada nas palavras e nas ações da professora participante.

As declarações da professora refletiam, à vista disso, uma inconsistência sobre a função da professora de Educação Infantil, pois apresentava nuances do papel dos professores dos anos iniciais, especialmente em relação à visão de alfabetização, o que de certo modo é uma visão comum entre os professores desse nível da Educação Básica. Não é objetivo deste estudo nos atermos na discussão sobre os conceitos de letramento, alfabetização, o papel de cada nível da educação básica, etc. Contudo, revela a ausência de clareza do papel da professora de Educação Infantil por parte dos próprios professores em relação aos aspectos referidos, entre vários outros de igual valor para esta etapa.

Ao compararmos os dados obtidos na entrevista e na observação, percebemos uma incoerência entre o discurso da professora pré-escolar e sua prática educativa com relação à escuta valorativa das crianças. Embora a professora permitisse a expressão das crianças por

meio da fala e dispensasse atenção às mesmas, não relacionava as manifestações às necessidades infantis, além de estar focada no desenvolvimento das tarefas direcionadas à alfabetização, consoante a sua visão da mesma, como podemos confirmar nas descrições da aula abaixo.

Professora iniciou a aula com a contagem do número de crianças presentes. Chamou uma a uma, perguntou a letra inicial do nome delas e pediu para escrevê-la no corpinho da centopeia que já havia desenhado na lousa. Tinham duas centopeias desenhadas na lousa: uma para registro da quantidade de meninas presentes e outra para registro da quantidade de meninos presentes. As crianças que não sabiam qual letra era, ou não sabiam fazê-las, a professora então, pegava o crachá com o nome da criança, apontava a letra e pedia para escrevê-la do jeito que sabia. Caso não conseguia, a professora ensinava como escrever (pegava na mãozinha e depois pedia para fazer sozinho).

As crianças ficavam inquietas, brincavam entre si, se levantavam da roda, se abraçavam, batiam palmas, conversavam[...]

Até que uma menina pergunta: - Prô! já acabou?

- Ainda não acabou! - Respondeu a professora, continuando a proposta. (OBSERVAÇÃO DIA 23/02, grifos da pesquisadora).

Essa incongruência entre o discurso e a prática da professora pré-escolar participante, talvez tenha alguma ligação com sua graduação inicial e ou sofra condicionamentos devido à inserção do Ensino Infantil (pré-escola) conjuntamente com o Ensino Fundamental num mesmo espaço físico, o que favorece e reforça concepções históricas sobre o papel da pré-escola. Pois como apontam os resultados da pesquisa de Souza (2014, p. 178),

[...] as pré-escolas inseridas nos espaços físicos de escolas de Ensino Fundamental seguem o modelo de antecipação de conteúdos e práticas do Ensino Fundamental, na perspectiva de favorecer o processo de alfabetização para minimizar os problemas geralmente enfrentados pelas crianças nas séries posteriores à pré-escola.

Contudo, parece-nos anunciar mais uma compreensão da escuta valorativa com o ato físico de ouvir as crianças, sem, contudo, alcançar suas expressões, demonstrações de descontentamentos e desinteresses revelados pelas suas condutas diante das tarefas propostas. Por conseguinte, não era possível à professora participante considerá-las nas definições do seu trabalho pedagógico. Sua visão comparecia, então, entremeada por um possível desconhecimento mais aprofundado de como a criança aprende, pensa, sente e trabalha com as informações do mundo externo. Na sua prática educativa, percebemos o descompasso revelado pela dificuldade de relacionar as necessidades infantis às suas falas e, ao priorizar com frequência, conteúdos e formas de ensino pertencentes ao Ensino Fundamental, o que a conduzia pela desconsideração das especificidades das crianças atendidas nessa etapa da Educação Básica. A professora parecia respeitar os tempos de aprendizagem das crianças,

sem forçar ou acelerar a apropriação dos conteúdos e dava a impressão de ter uma visão romântica e parcial de como a criança aprende, como exposto a seguir.

A criança é um baú assim... e nesse baú tem guardado um tesouro e a gente tem que saber [...] tem que ter sensibilidade para estar trabalhando com essas crianças. Porque cada uma tem um tipo de família, cada uma é de um jeito [...] A gente tem que trabalhar a sala, mas não esquecer das particularidades de cada criança. Respeitar as fases que elas se encontram. Umás são um pouco mais avançadas que as outras. Observar as dificuldades, caminhar [...] ter todo esse cuidado de brincar e não esquecer na hora de trabalhar os conteúdos que são crianças [...] A gente está trabalhando com crianças pequenas[...] não engessar, como eu falei. Se preocupar só com papel, na quantidade de conteúdos, dosar né, para a criança não achar tudo muito chato. Aproveitar essa ideia que elas são curiosas, querem descobrir tudo. (ENTREVISTA, grifos da pesquisadora).

-Olha eu fiquei muito feliz com a atividades de vocês. Fizeram certinho! Vamos bater palmas para todos! Vamos fazer jóia! E cantou:

- Turminha jo! (mãos para a direita, turminha jo (mãos para a esquerda), turminha jóia (mãos ao centro). (OBSERVAÇÃO DIA 08/02/2017, grifos da pesquisadora).

Professora tenta explicar a atividade, mas algumas crianças ficam falando junto ou brincando com as mãos entre eles. A professora, então, chama a atenção deles e fala que quando está explicando eles têm que ficar quietos e prestar atenção senão eles não aprendem e não sabem o que é para fazer. (OBSERVAÇÃO DIA 08/02/2017).

A professora faz 14 círculos na lousa e pergunta: - Como chama essa forma aqui? As crianças em coro falam: - Círculo!

Então, chama cada menino para ir a lousa escrever a letra inicial de seu nome. A professora pergunta para cada um deles o nome da letra e em seguida, estende a pergunta para todas as crianças da sala.

Enquanto isso, as meninas brincavam entre elas, se levantavam, sentavam no chão, cantavam baixinho, se cutucavam e a professora foi tentando continuar a tarefa e manter a organização da sala, chamando a atenção das crianças que não estavam quietas. (OBSERVAÇÃO DIA 23/03/2017).

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural veem o professor como uma figura social, cujo legado é possibilitar a continuidade e evolução da sociedade humana. Ele trabalha para que todas as crianças tenham acesso aos bens culturais mais elevados do gênero humano, os quais não são ofertados em seu cotidiano, ampliando assim o repertório cultural, bem como suas capacidades psíquicas. O professor, desse modo, ao ensinar às crianças conteúdos novos e desafiadores, possibilita uma compreensão mais consciente da realidade vivida (ARCE, 2012).

[...] cabe ao professor ensinar e ter ciência de que o ensino é um ato teleológico e político. O ato de ensinar demanda planejamento, ou seja, o professor deve antecipar mentalmente quais ações deve tomar para garantir a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o trabalho educativo demanda intencionalidade ao se eleger o objeto de ensino (conteúdos escolares) e as formas mais apropriadas para transmiti-lo. Ensinar é um ato político, uma vez que a escola, enquanto síntese de múltiplas

determinações, serve também aos interesses de classe. O saber, o conhecimento não deixa de ser riqueza, ainda que imaterial e a classe dominante não tem interesse em socializá-la, assim como não socializa as riquezas materiais da humanidade (CARVALHO; MARTINS, 2017, p. 175).

As vertentes teóricas que alicerçam este estudo compreendem as crianças como sujeitos sociais e únicos, que apresentam níveis diferentes de desenvolvimento e que possuem tempos distintos para se apropriarem dos conhecimentos, pois são indivíduos em construção e, portanto, “o desenvolvimento da criança não é uma questão de maturação, mas, sim, um processo permeado por revoluções, não podendo ser separado da forma como esta criança é inserida na sociedade” (ARCE; BALDAN, 2013, p. 95).

Até o presente momento, a professora revelou uma concepção de Educação Infantil como ambiente para desenvolver competências, para brincar de forma prazerosa, cuidar e educar com conteúdos sistematizados, sobretudo, o letramento com base em seu entendimento do que ele é. Também evidenciou que propõe espaços para o brincar, revelando uma visão dicotomizada e secundarizada do brincar em relação ao educar. Concebeu a professora como responsável pelo processo de cuidar (desenvolver autonomia) e educar, por meio dos conteúdos de valores sociais e letramento, mas respeitando os conhecimentos trazidos do cotidiano das/pelas crianças. Afirmou, ainda, que a professora precisa saber sobre as fases de desenvolvimento da criança e como ela aprende.

Em vista disso, dizemos que a professora participante demonstrou uma retórica sobre as compreensões de criança como sujeitos singulares, com tempos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento distintos em conformidade com as teorias norteadoras deste trabalho científico. Entretanto, na organização e desenvolvimento de sua prática educativa, demonstrou fragilidades em considerar as especificidades infantis. Foi possível entrever que ela concebia as crianças como sujeitos inteiros, singulares, que brincam e aprendem por meio de modos e tempos diferentes, porém demonstrou ainda ter muitas dificuldades em relacionar as falas e as atitudes das crianças ao seu trabalho pedagógico.

Após a identificação da visão de criança pela professora pré-escolar participante, analisamos suas percepções sobre a aprendizagem infantil.

Ah! Elas aprendem observando e fazendo e, quando a gente vai ensinar um joguinho novo eu costumo trabalhar assim, na roda, no coletivo e elas observando e elas vão realmente aprender se colocar a mão na massa e a gente vai fazendo as intervenções. Mas, a criança aprende observando e fazendo, ela agindo com o objeto do conhecimento, com a ajuda do professor. (ENTREVISTA, grifos da pesquisadora).

O relato acima sustenta seguramente uma compreensão de aprendizagem infantil baseada na observação e experimentação com a ajuda da professora. Entretanto, ao confrontarmos os dados da entrevista com a sua prática educativa, notamos em vários momentos a condução do processo pedagógico enfaticamente por meio da exposição oral dos conteúdos, descortinando a atuação ainda de uma compreensão de aprendizagem pré-escolar embasada na informação-repetição-memorização, conforme destacamos abaixo:

Professora organizou a sala num semicírculo e conversou sobre o respeito com os amigos e o uso das palavras mágicas.

*- **Elas são mágicas porque ajudam no convívio com os amiguinhos!** - Falou a professora. (OBSERVAÇÃO DIA 23/02/2017, grifos da pesquisadora).*

Mais adiante na história questionou: “- Para que serve a raiz?”

Ninguém respondeu. Ela então explica que é para sustentar a árvore e continua a história.

Terminada a história, a professora fala sobre o ciclo da água. (OBSERVAÇÃO DIA 16/03/2017, grifos da pesquisadora).

Em seguida, lê o poema – “Fonte de vida” e explica que sem água não tem vida, acaba tudo no nosso planeta, e perguntou:

- No poema têm a palavra água? Quem quer encontrar a palavra água aqui no poema? (OBSERVAÇÃO DIA 23/03/2017, grifos da pesquisadora).

Álvares (2016, p. 95) confirma, por meio de seus estudos, que o modo de ensinar as crianças na Educação Infantil tem privilegiado o abstrato, as normas, e secundarizado o plano concreto. Dessa forma, tem-se desvalorizado “[...] um princípio importante no ensino voltado para as crianças pequenas que é o da exploração da situação proposta como ponto de partida e referência para o processo de sistematização”.

Contrárias a essa compreensão de aprendizagem infantil, as quais são reveladas também nos estudos de Álvares (2016), a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica sustentam que as crianças aprendem por meio da interação com o conhecimento sob a mediação do adulto, transversalmente pela atenção, percepção, concretude, memória, imitação e reprodução. Arce (2013b, p. 36) aponta que:

Precisamos deixar para trás a ideia de que quando falamos em ensino este se reduz à aula expositiva, o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso, a transmissão, reprodução, imitação são essenciais. O ensino na educação infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor nas atividades com as crianças.

Mukhina (1996, p. 52), por sua vez, esclarece sobre as características da criança pré-

escolar que condicionam seu modo de aprender e de tratar a informação:

O pré-escolar apresenta com frequência qualidades tais como a percepção indivisível, a concretude de pensamento, a espontaneidade da atenção e da memória [...] Quando descreve ou desenha imagens e objetos, a criança geralmente evidencia que capta ou o contorno geral dos objetos, ou suas partes e detalhes isolados: na maioria dos casos revela-se incapaz de captar ao mesmo tempo o todo dos casos e suas partes [...] Ao raciocinar sobre algo, o pré-escolar com frequência se baseia apenas em objetos ou casos que conhece de experiências anteriores [...] O pré-escolar dificilmente se concentra em algo; lembra com dificuldade o que os adultos deles exigem, embora possa aprender perfeitamente o mesmo assunto em uma brincadeira ou através de uma ação interessante para ele.

Nesse sentido, a professora participante definiu inicialmente que as crianças aprendem pela observação e experimentação com a ajuda da professora. Contudo, percebemos que sua visão ainda se opõe à sua prática educativa, que evidenciou um ensino baseado fundamentalmente em exposições orais. Dessa forma, podemos concluir que a concepção da professora sobre a aprendizagem das crianças pré-escolares está em desarmonia com os posicionamentos das teorias assumidas nesta tese.

O próximo elemento a ser analisado é a concepção de planejamento educativo da professora. Foi possível compreender que o processo de planejamento pedagógico ocorre inicialmente com um grupo de professoras pré-escolares, ao elencarem os conteúdos que pretendem trabalhar e os objetivos que buscam atingir junto às crianças. Posteriormente, é analisado/avaliado pela assessora da Educação Infantil e, em seguida, a Secretaria de Educação encaminha aos professores o plano anual instituído. Vejamos a descrição da professora:

*A gente vê o que tem dentro de cada eixo e **elencamos ali as atividades possíveis para estar trabalhando com o conteúdo** que está ali. Trabalhando jogos, brincadeiras, mas, eu tenho **um dia da semana que é para brincar com brinquedo, momento do faz de conta deles**. Eu tenho autonomia para organizar o meu planejamento. **Vem o plano, e dentro do plano eu me organizo. Mas, tenho que respeitar o plano. Mas eu escolho as atividades. Eu acrescento.** Eu sempre estou procurando atividades para estar ajudando na parte psicomotora, daqueles que tem um pouco mais de dificuldade na prática educativa **eu uso o brinquedo e a brincadeira aproveitando uma sequência didática. A gente trabalhou a casa sonolenta, então, nos brincamos de casinha e usamos fantoche para estar brincando de teatrinho e as crianças se colocando no local dos personagens para despertar o interesse dos alunos.** (ENTREVISTA, grifos da pesquisadora).*

A autonomia destacada pela professora refere-se à escolha das tarefas e à adequação delas para aqueles alunos que apresentam algum tipo de dificuldade, pois os conteúdos e os objetivos já estão estabelecidos no plano anual, cabendo à professora segui-lo conforme

proposto (pareceu-nos algo semelhante aos sistemas de ensino apostilado). Além disso, notamos que as áreas do conhecimento não são articuladas e recebem quantidades de dias específicos para serem trabalhadas, relacionados ao valor concebido pelos docentes sobre os conhecimentos e sua implicação no desenvolvimento infantil. O brinquedo e a brincadeira de papéis sociais, por sua vez, são empregados apenas algumas vezes na semana. O leitor poderá verificar algumas imagens do Plano Anual (Anexo A) e Plano Semanal da professora (Anexo B) pra sua maior compreensão do que estamos tratando a essa altura no texto.

Mantendo-nos ainda na análise da concepção de planejamento educativo, atentamos para o aspecto mencionado pela professora em relação à utilização do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais, o qual destina-se a apenas um dia da semana, revelando uma secundarização dentro da proposta educativa da Secretaria Municipal.

A professora mencionou ainda que utilizou o brinquedo e a brincadeira de papéis sociais após a leitura de uma literatura infantil para despertar o interesse das crianças. Recorremos à Elkonin (1998, p. 31) que, apoiado nos estudos de Márkova (1951), destaca que “[...] nem toda obra literária as induz a brincar. Unicamente as que descrevem de forma compreensível a atividade, o comportamento e as relações mútuas das crianças, o desejo de reconstituir em jogos o conteúdo fundamental dessa obra”. Pelo discurso da professora, o conteúdo da obra não despertou entusiasmo nas crianças, não as motivou a reproduzi-la e, por isso, ela usou o brinquedo e a brincadeira de papéis sociais como recurso para instigar o interesse nas/das crianças.

A professora relatou, posteriormente, na entrevista, que as crianças brincaram sem respeitar necessariamente o enredo da obra, ou seja, brincaram de casinha conforme quiseram. Como certifica Leontiev (1978a, p. 97), “[...] aquilo que o incita a agir é aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim”.

Outro aspecto que nos chamou atenção com relação ao planejamento pedagógico foi a demasiada atenção dispensada ao trabalho com os conteúdos das datas comemorativas, os quais são previstos pelo Documento Oficial do município: “entre os conteúdos, ressalta o trabalho das datas comemorativas” (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 23) e são seguidos plenamente pela professora participante, como notamos na aula subsequente:

Professora pediu para as crianças fazerem a leitura da capa do livro: - O que vocês acham que fala o livro?

Crianças responderam: - Da água!

- Porque água? - perguntou a professora

E as crianças respondem: - Por que tem um gelinho na capa e ele é azul.

Professora escreveu o nome da história na lousa “O mistério de Nina” e questionou:

- Quem será que é a Nina?

Uma criança respondeu: - Uma nuvem!

Em seguida, falou o nome dos autores e dos ilustradores e começou a contar a história.

Professora fazia inúmeras perguntas sobre a história:

- Como era o nome da nuvem mesmo?

Crianças: - Nina.

Ao terminar a história, fez uma recapitulação, destacando a importância da água para as pessoas, animais e plantas e evidenciou o ciclo da água.

Posteriormente, leu um poema sobre a água, que estava afixado na lousa e pediu para as crianças identificarem as letras, articulando dessa maneira:

- Ontem, nós comemoramos o quê, crianças? – perguntou a professora

- O dia da água, pró! - responderam as crianças.

A professora, então, escreveu a palavra água e pediu para as crianças descobrirem os nomes das letras que formavam a palavra. As crianças foram falando e a professora parabenizando e perguntando:

- Quantas letras usamos para formar a palavra água? (OBSERVAÇÃO DIA 23/03/2017, grifos da pesquisadora).

Os resultados da pesquisa de Lazaretti (2013) evidenciam que um dos equívocos cometidos na Educação Infantil é a proposição de tarefas esvaziadas de sentido e objetivos educativos, escolhidas sem maiores cuidados, desarticuladas às necessidades formativas das crianças. Muitas vezes, a abordagem acontece com base em visões estereotipadas sob o uso de materiais pedagógicos inadequados à faixa etária e desligadas de suas influências históricas, sociais e culturais. Sem falar que muitas das datas comemorativas contêm a noção de tempo e de espaço, noções complexas pra a idade pré-escolar, devido ao momento do desenvolvimento psíquico infantil.

Enquanto observava a aula da professora na data supracitada, perguntávamo-nos: Porque é dado tamanho destaque às datas comemorativas ao ponto de, por vezes, trabalhá-las durante dias ou semanas? Não é nosso objetivo discutir as razões da recorrência no uso de datas comemorativas na Educação Infantil, mas estudos podem revelar causas para essa repetição mecânica que parece opção que não tem surtido bons resultados para o desenvolvimento global das crianças.

Nessa acepção, Saviani (2016) nos alerta que atividades curriculares são aquelas cruciais ao ato educativo, sendo as demais, portanto, extracurriculares, secundárias e, assim, só são relevantes se contribuírem para a melhoria dos conteúdos curriculares e emancipação no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Isso não significa dizer que as atividades extracurriculares devem ser exclusas do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, não podem prejudicar ou substituir as atividades curriculares nucleares, pois se assim fizerem, o ato educativo torna-se desconfigurado e reverso. As

atividades curriculares e extracurriculares são então complementares e colaboram para a constituição dialética do processo educativo. O autor ressalta, no entanto, que:

[...] o que se constata é que, de semana em semana, de comemoração em comemoração, a verdade é que a escola perdeu de vista a sua atividade nuclear que é a de propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Em suma, o currículo incorporou as mais diversas atividades, mas dedicou pouco tempo para o estudo da língua vernácula, matemática, ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia, artes (SAVIANI, 2016, p. 56-57).

Nessa perspectiva, orientados pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético, asseveramos que o planejamento das práticas educativas é trabalho individual do professor, pois ele tem visões particulares de educação e de sociedade, o que remete ao estabelecimento de objetivos também singulares. É ele quem conhece a realidade em que trabalha, as necessidades dos seus alunos, devendo escolher os objetivos, conteúdos, formas de ensino e avaliação do processo educativo. Assim sendo, Lavoura e Martins (2017, p. 532) asseguram que os

[...] momentos do método pedagógico articulam-se dialeticamente no trabalho educativo, sempre considerando a prática social dos homens como ponto de partida e de chegada da prática educativa, tomando como momentos intermediários a problematização dessa prática social, a instrumentalização dos alunos – compreendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à transformação da prática social – e a “catarse”, que corresponde à efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

A análise relativa à visão de planejamento pedagógico apresentada pela professora participante manifestou o seu despreparo para tal ação, ao ponto de acreditar que tem autonomia na preparação das aulas, ao escolher as tarefas a serem aplicadas, além de elencar as tarefas a partir do conteúdo a ser trabalhado e não ao objetivo de desenvolvimento almejado para crianças específicas.

Em relação à visão de brinquedo e de brincadeira, a professora compreendeu esta como algo característico dessa faixa etária e fundamental para as crianças pré-escolares. Embora revele que sem a brincadeira não é possível garantir a socialização, no sentido de convívio coletivo, denotando um viés de lazer/distração à brincadeira, e apresentando uma visão dicotômica entre brincar e aprender.

Eu acho ela (brincadeira) é fundamental para as crianças da pré-escola. É a fase que elas se encontram, é a faixa etária. Elas brincam mais do que outras crianças

mais velhas. Então, o trabalho delas é brincar, a tarefa delas é o brincar. A gente não pode esquecer desse lado e nos preocupar tanto como eu falei, com conteúdo, papel, papel. Mas, ter na rotina esse brincar. (ENTREVISTA, grifos da pesquisadora).

A DMEC orienta a colocar o brincar na nossa rotina. Não ficar só no papel, no papel [...]. De ter a rotina certinha. Ter os dias para organizar essas atividades, para estar brincando. E, envolver todos os tipos de brincadeira. Brincadeiras tradicionais, brincadeiras cantadas, joguinhos, faz de conta para a gente estar alcançando alguns objetivos, as habilidades. Que sem brincar eu acho que a gente não atinge a parte motora, a parte da socialização. Acho que sem o brinquedo e o brincar não é possível. (ENTREVISTA, grifos da pesquisadora).

De acordo com os dados evidenciados na pesquisa de Neitzel (2012), a concepção de brincadeira como momentos de socialização, de lazer e ainda a dicotomização entre o brincar e o aprender, é recorrente no contexto infantil. O pesquisador destaca que o espaço da brincadeira se destina ao recreio e/ou ao tempo livre das crianças, com objetivos de adequar os comportamentos, de ampliar o convívio entre as crianças, de distração, de gasto de energia, dentre outros.

Nas palavras da professora:

O brinquedo e a brincadeira têm caráter educativo ao mesmo tempo em que a diversão está presente. Durante sua realização, eu observo, acompanho e intervenho. Procuro observar como e com quem brinca, as escolhas. Tento brincar um pouco com cada grupo, intervir sugerindo. - Que tal fazer dessa forma?! Chamando atenção e ajudando resolver conflitos. (QUESTIONÁRIO, grifos da pesquisadora).

Ele tem que fazer parte da rotina e tem que ser bem conversado com as crianças. Tem um momento que você pode deixar livre e tem alguns momentos que dá para a gente fazer alguns trabalhos em cima. Uma aula, eu usei os brinquedos para estar classificando aqueles que começam com as vogais. Primeiro, eles brincaram livremente e depois eu utilizei outro momento para eles estarem fazendo essa classificação. Porque eles já tinham se familiarizado com os brinquedos, já sabiam os nomes de cada um, aí já usei para fazer outra coisa e noutro momento brinca de novo. Então, tem que dosar. Faz parte da rotina, mas não é só para passar o tempo. Proporcionar um momento para a criança brincar, se divertir, brincar de faz de conta, mas também tem o momento que você tem objetivo por traz, a aprendizagem. (ENTREVISTA, grifos da pesquisadora).

A professora afirmou então que o brinquedo e brincadeira tem caráter educativo e de diversão, que devem ser propostos, ora livremente, ora com objetivo de aprendizagem. Desse modo, a professora desconstruiu a visão dicotômica entre brincar e aprender que revelou sutilmente em fala anterior a este posicionamento. Destacou também nesses fragmentos a sua postura durante a realização da brincadeira, que consiste em observar, acompanhar, brincar junto e intervir, sugerindo coisas e resolvendo conflitos.

A análise dos dados sobre o brincar e a brincadeira de papéis sociais possibilitou-nos identificar que a professora destacou no discurso a brincadeira como uma atividade crucial e característica da criança pré-escolar, que deve ser proposta na prática educativa todos os dias, com a finalidade de promover atos educativos, socialização, prazer e diversão. No entanto, ao observarmos suas práticas educativas, percebemos algumas divergências entre o seu discurso e o seu fazer pedagógico, como se revela a seguir:

Terminada a hora da história dividiu a turma para brincar.

Uma turma ficou com a casinha e os demais com os brinquedos: carrinhos, utensílios de cozinha, geladeira, fogão, bonecas, etc.

Contudo, a divisão permaneceu apenas por alguns minutos. Logo, as crianças se misturaram e brincaram conforme o interesse.

Como a casinha era pequena e não cabiam todos, utilizaram as mesas da sala para extensão da casa. Brincaram de cozinhar, de ir ao mercado[...]

A professora procurava brincar com as crianças e intervia quando conflitos eram gerados. (OBSERVAÇÃO DIA 02/02/2017, grifos da pesquisadora).

Professora dividiu a sala em 3 grupos.

Um grupo ficou com a professora fazendo avaliação diagnóstica e os outros dois grupos ficaram nas mesinhas com blocos de construção, brincando livremente.

Nos 30 primeiros minutos brincaram sentadas e quietas. Depois, começaram a trocar de lugar nas mesas, e se levantaram [...] A professora chamou atenção da turma e eles então, voltaram a ficar mais calmos.

Uma hora e cinco minutos depois do início da atividade, a professora pediu para as crianças guardarem os blocos. A mesma interrompeu a avaliação diagnóstica para ajudar as crianças na arrumação da sala. Em seguida, almoçaram, escovaram os dentes, trocaram de roupa e foram para a hora do sono. (OBSERVAÇÃO DIA 23/02/2017, grifos da pesquisadora).

- Agora vocês vão fazer o cartaz que vão levar para a passeata amanhã - disse a professora, separando a turma em 5 grupos, dos quais:

2 grupos ficaram com os blocos lógicos;

2 grupos ficaram com o engenheiro e

1 grupo organizava o cartaz.

A professora ficou com as crianças que produziam o cartaz e para todas elas entregou figuras impressas para pintarem (figuras do mosquito, dos criadores e imagens com mensagens, com exceção de um garoto, o qual pediu para desenhar o ciclo do mosquito (o mais desenvolvido da sala). (OBSERVAÇÃO DIA 23/03/2017, grifos da pesquisadora).

Ao confrontarmos os dados da entrevista com os dados observados na prática pedagógica, notamos divergências de posicionamentos que demonstram ausência de clareza da professora, visto que, na maioria das vezes, esta utilizou os brinquedos e as brincadeiras especialmente nos momentos finais do dia, depois de todas as outras tarefas realizadas, tais como: contagem do número de crianças presentes; identificação do dia da semana; pintura e/ou identificação de imagens de objetos iniciados com as letras trabalhadas e contação de história. A professora empregou-os até mesmo com a finalidade de manter as crianças ocupadas, enquanto realizava, dentre outras ações, a avaliação diagnóstica que verifica o

domínio das crianças em relação às letras do alfabeto, aos numerais, às cores e às formas geométricas) e à elaboração de cartazes para exposição, empobrecendo o potencial cultural humanizador do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais.

Ressaltamos ainda que a conduta da professora durante a brincadeira não era de acompanhar efetivamente o seu desenvolvimento, buscando colher dados referentes aos interesses, necessidades e aprendizagens infantis. Ao invés disso, mantinha-se próxima às crianças com propósito de minimizar os desentendimentos.

Nesse sentido, Rivero (2015) aponta que o acompanhamento do professor durante os momentos de brincadeiras de papéis com ou sem o uso do brinquedo são imprescindíveis, à medida que possibilita a identificação das visões de mundo das crianças, bem como suas necessidades formativas, base para o seu planejamento pedagógico e seu desenvolvimento. Sena (2018), em sua tese, demonstra os resultados com as intervenções adequadas que o professor consegue realizar durante os períodos de brincadeiras de papéis.

Os dados do questionário da professora sobre a visão do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais mostrou ainda que esta *“gostaria de empregá-los mais, porém há uma cobrança em relação a alfabetização. Na verdade, existe uma contradição de discursos[...] Se não brinca, falam: - Você não sai com as crianças! Se sai, comentam: - Você está saindo demais, como estão na sala?”* (QUESTIONÁRIO). Desse modo, a professora pré-escolar justificou que não utiliza mais vezes o brinquedo e a brincadeira de papéis sociais com as crianças por conta das cobranças realizadas pela secretaria em relação à alfabetização.

Localizamos incoerência nos posicionamentos manifestados pela professora ao compararmos os objetivos da Educação Infantil apresentados pelo Plano Anual (ANEXO A) e Guia Curricular Municipal (2010).

A justificativa da professora participante não deixa de ser verídica. A política educacional municipal dispõe sobre o letramento no nível infantil, estabelecendo metas de alfabetização ao final dos níveis pré-escolar I e II, como vemos no plano anual de ensino (2017) do Pré I (4º bimestre), o qual estabelece para a área de conhecimento “Linguagem oral e escrita” como conteúdo: a escrita do nome e as letras do alfabeto e como metodologia: uso do alfabeto móvel e leitura do alfabeto; montagem do nome (as letras) com tampinhas, palitos, massa de modelar, com o alfabeto móvel, entre outros materiais; caça palavras dos meios de comunicação (com bancos de palavras); bingo dos nomes e explorar a palavra: Bandeira. Todas estas propostas tendem a compor práticas de ensino do código escrito, da codificação e decodificação do mesmo do que de Letramento.

A alfabetização, todavia, não consta nas finalidades para a Educação Infantil no Guia Curricular Municipal (2010), as quais são adaptadas dos objetivos propostos nos RCNEI, destacando,

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente e com autoconfiança;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites;
- Desenvolver e valorizar hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças;
- Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Aprender aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os dos demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas a intenções e situações de comunicação diversas;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação, e valorizando a diversidade. (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 11).

Com base nos pressupostos da perspectiva marxista, a brincadeira de papéis sociais é fundamental para o processo de humanização das crianças pré-escolares, por configurar-se como atividade possibilitadora do desenvolvimento da psique das crianças dessa faixa etária, como certifica Vigotski (2008, p. 35):

[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.

Dessa forma, advogamos que na Educação Infantil o brincar e a brincadeira de papéis sociais aconteçam de modo planejado e consciente, objetivando o enriquecimento cultural e o desenvolvimento pleno de suas faculdades mentais, visto que, de acordo com Martins (2007a, p.72),

Esta é uma etapa de imensas possibilidades para diversas formas de aprendizagem e sistematização de conhecimentos, decorrentes da elaboração mais acurada da consciência de si e de seu entorno. O mundo, como fenômeno independente das percepções e desejos da criança, descortina-se à sua volta, tornando-se cada vez mais objeto de sua atenção, reflexão e sentimentos.

Concluimos que a professora pré-escolar participante, embora demonstrasse, discursivamente, conhecimento sobre a relevância do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento infantil, na sua prática educativa com a criança pré-escolar, ainda não os propõem como elementos enriquecedores das experiências e aprendizagens infantis, como preconiza a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. A conduta apresentada pela professora é aquela mais comum ao contexto educativo brasileiro, como confirmam Landó (2009), Alvares (2011), Neitzel (2012), Silva (2012), Freitas (2014), Suzuki (2015), Álvarez (2016) e Cruvinel (2016), bem como com os dados de suas pesquisas que reforçam a relevância desta pesquisa de doutorado.

A conduta da professora pré-escolar é comum no contexto brasileiro porque, dentre outras causas, os professores, de modo geral, são preparados para trabalhar à luz da Pedagogia Antiescolar, como determina as políticas educacionais nacionais e seus documentos, dentre eles, RCNEI (BRASIL, 2010), BNCC (BRASIL, 2018), etc.,.

Nessa linha de raciocínio, Leal (2004) comenta que, na maioria das vezes, as professoras, por não possuírem um aprofundamento teórico referente às potencialidades da brincadeira na formação das crianças, acabam não a utilizando como elemento cultural valioso para essa fase de desenvolvimento infantil, mas apenas como forma de ocupação das crianças, quando há tempo livre na aula.

Sobre essa ótica, pesquisadores como Leal (2004), Marcolino (2013) e Freitas (2014) asseveram a necessidade de organização de processos formativos continuados, cujo conteúdo central seja o papel do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento das crianças, bem como sobre as formas de usá-los no contexto da Educação Infantil. Corroborando essa visão, Marcolino (2013) reitera que há uma limitação às situações de brincadeiras, sendo estas disponibilizadas com cunho de distração, de lazer, pois não há uma organização e um acompanhamento de caráter educativo.

Freitas (2014) destaca que, durante o mapeamento bibliográfico realizado em sua pesquisa, observou uma escassez de estudos referentes aos processos de formação continuada na Educação Infantil sobre o brinquedo e a brincadeira como saberes relevantes à atuação dos professores e reitera que o reconhecimento do valor do brincar pode reduzir o descaso com que este é visto no processo pedagógico. Também verificou que é preciso garantir a inclusão do brinquedo e da brincadeira no currículo das escolas infantis.

Concordamos com Freitas (2014), quando ele revela ter observado uma carência de estudos sobre o processo de formação continuada na escola a respeito da brincadeira. Sob esse aspecto o autor ratifica que:

O estudo acerca do brincar e da ludicidade vem sendo, de certo modo, ‘para’ as professoras e não ‘com’ as professoras, apesar de não perceberem a autoridade embutida. Assim, tem possibilitado níveis de compreensão pouco críticos que não favorecem aceder a níveis mais complexos dessa discussão, pela ausência, por exemplo, de confrontos na perspectiva de desestabilizações como uma condição de constituição de uma profissionalidade crítica instituinte, por estar sempre se refazendo e que, dentre outros, apresentam, na apropriação do brincar e a ludicidade como saberes no âmbito epistemológico, ontológico, político e cultural, possibilidades de as professoras aprenderem a olhar a realidade como algo que precisa ser conhecido, como algo que pode ser transformado. (FREITAS, 2014, p. 17, grifos da pesquisadora).

Mesmo sabendo da existência de processos formativos continuados sobre o brinquedo e a brincadeira de papéis sociais, sobretudo, na Educação Infantil, essas formações, na maioria das vezes, são organizadas sem consistência teórica, de forma esporádica. Algumas delas centram-se na troca de experiências sobre o brinquedo e a brincadeira no contexto escolar, como é destacado por Landó (2009). A maioria delas é planejada previamente sem a identificação das carências formativas concretas das professoras, portanto, são processos formativos “para” as professoras, como menciona Freitas (2014). A nossa proposta formativa, contrariamente a essa perspectiva formativa, parte da compreensão do todo das carências formativas dos professores pré-escolares sobre o brinquedo e a brincadeira, em nível nacional, para a visão das partes dessa deficiência, sejam elas da secretaria municipal, contexto escolar e/ou da professora. A partir da análise desses dados, organizamos uma proposta formativa com a professora pré-escolar por meio do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais à guisa dos pressupostos materialistas histórico-dialéticos, buscando a construção de uma prática educativa humanizadora.

A partir dos relatos supracitados, podemos considerar que o uso inadequado do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na prática educativa podem estar voltados às necessidades formativas das professoras frente a esses conteúdos e/ou a processos formativos inconsistentes e que essas indigências formativas podem não ser tão evidentes para as docentes, como podemos observar neste excerto da entrevista realizada:

***Eu não tenho dificuldades.** Quando eu tenho alguma dúvida assim, a respeito de como conduzir aquela sequência, a gente tem a coordenadora da escola e a assessora pedagógica. Então, eu estou sempre em contato com elas. Vou até à DMEC buscar material, além do que eu tenho na sala, porque eu tenho bastante joguinhos [...] A gente teve um curso e foi baseado em jogos. Trabalhando jogos dentro da sala de aula e o meu relato de experiência foi sobre jogos. **Mas, eu acho que tenho dificuldades sim.** A dificuldade é trabalhar com joguinho de regras. Então, no começo é sempre difícil. Ai eu fico pensando será que eu estou exagerando. **Será que estou propondo os jogos na hora certa?** E assim, é agora, de uns tempos para cá que eu introduzi mais os jogos no pré. **Com os estágios e na graduação eu não fiz nada sobre a pré-escola, pois minha formação é de primeira à quarta.** Então, eu busquei através de cursos que foram realizados através da*

*DMEC e pesquisas que eu corro atrás. Agora eu tenho mais facilidade, é por conta disso. Sinto necessidade de fazer os cursos e fazer leituras de artigos, de orientação da coordenadora, da assessoria da DMEC. Já deu para dar uma embasada assim [...]. **Então, tenho dificuldades sobre a Educação Infantil.** Eu fiz psicopedagogia a distância, mas eu achei que deixou muito a desejar. Esse ano, o curso da assessora foi mais voltado para o letramento, mas sem deixar de lado o lúdico, o brincar. Queria aprender sobre a psicomotricidade. Sempre é bom, para melhorar a prática. Um estudo, um olhar de algum autor, algum aspecto para melhorar. (ENTREVISTA, grifos da pesquisadora).*

Como observamos acima, as necessidades formativas da professora pré-escolar não se restringiam à utilização do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na prática educativa, mas envolviam outras, como foi manifestado mais claramente no questionário por ela respondido:

*Não tem formação específica para educação infantil;
Organização em sala de aula;
Planejamento das propostas;
Organização e exposição das suas ideias;
Carência de leituras/ Meio de informação mais utilizado é a televisão.
(QUESTIONÁRIO).*

*Porque quando planejo minhas aulas me preocupo em ter objetivos claros para despertar o interesse nos alunos. Às vezes, **fico insegura se com os objetivos que estabeleci, vou conseguir manter o interesse dos alunos e insegura quanto à organização e disciplina do grupo, se estou fazendo certo, ou errado, se vou conseguir conduzir o grupo. Está vendo o que dá não ler! Não tem argumento pra responder...** (risos). **Tenho dificuldade em me organizar, às vezes perco muito tempo em sala procurando as coisas. Às vezes, estou procurando as coisas e as crianças falam:**
- **Pró, está na sua mão! Tenho dificuldade de organizar minhas ideias e expor no papel.** (QUESTIONÁRIO, grifos da pesquisadora).*

A professora revela sua grande insegurança/dificuldade em conceber e materializar o seu trabalho, em estabelecer a relação com seus alunos que favorece aprendizagens e o seu desenvolvimento global. Esse é o reflexo dos projetos de formação inicial e continuada de um país que ainda não reconheceu o valor da Educação para o processo de humanização dos sujeitos, o qual se inicia na Educação Infantil. O trecho acima elucida muito o que acontece com muitas professoras de crianças pequenas que não conseguem realizar um trabalho mais significativo pra si e para seu grupo de crianças.

Durante o processo de análise dos dados obtidos por meio do questionário, da entrevista e da observação, junto à professora pré-escolar, percebemos compromisso e preocupação da professora, embora o que nos chamou a atenção foi o quão significativa é a ausência de sua formação específica para atuar na etapa da Educação Infantil, comprometendo sua compreensão sobre o papel das instituições que ofertam este tipo de ensino, do modo

singular das crianças pré-escolares aprenderem os conteúdos e se desenvolverem (brincadeira de papéis sociais/ação concreta), as concepções de brinquedo, brincadeira de papéis sociais e planejamento de práticas educativas humanizadoras.

A inexistência de uma formação especializada na Educação Infantil, citada pela professora pré-escolar, contradiz o que prerroga, inclusive, o documento oficial do município, a rever:

Os profissionais que atuam em unidades de Educação Infantil, com bebês e crianças pequenas, devem, por conseguinte, ser portadores de saberes muito especiais, de conhecimento e de formação adequados para lidar com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, de forma que sejam capazes de compreender e reconhecer suas diferentes necessidades[...] (GUIA CURRICULAR MUNICIPAL, 2010, p. 8).

Atuar na Educação Infantil sem formação especializada se contrapõe, sobretudo, aos aspectos jurídicos da educação brasileira. Sob esse prisma, Nogueira (2014, p.41), norteadada pelos estudos produzidos em 2009, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), apresenta dados alarmantes sobre a situação dos professores de Educação Infantil no Brasil, os quais mostram que “[...] dos quase dois milhões de docentes na educação básica, 369 mil trabalham na Educação Infantil, sendo que 97% são mulheres; somente 48,1% possuem nível superior; outros 41,3% têm apenas o nível médio e 10,7% são leigos”.

Assim, podemos inferir que no contexto atual o atendimento educativo ofertado pelas instituições de Educação Infantil ainda está bem aquém da qualidade almejada, tanto pelos documentos nacionais, quanto pelos estudiosos da área.

A complexidade de tudo que foi exposto dimensiona a importância e valor de o professor que está em exercício na Educação Infantil ter oportunidades formativas de falar sobre suas angústias, inseguranças perante às ações intrínsecas à sua função: avaliar, conceber seu trabalho, executá-lo etc. e receber o apoio necessário que o instrumentaliza para o cumprimento de suas tarefas educativas.

Destacamos que a preocupação em identificar as visões da professora pré-escolar participante sobre Educação Infantil, professor, criança se deu para compreender o planejamento educativo da professora, seus objetivos, finalidades e especialmente, o uso do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na prática educativa, com a finalidade de obter dados concretos que revelassem informações sobre a realidade e sobre a professora participante. Consequentemente, logramos maior consistência para a proposição das leituras de fundamentação, para o planejamento, acompanhamento e replanejamento do processo de

intervenção didático-metodológica junto à professora participante, o qual discutimos na próxima subseção.

5.2 O processo de formação continuada

No subitem anterior, fundamentados em resultados de pesquisas, evidenciamos uma das carências formativas das professoras da Educação Infantil que se retrata pela aprendizagem da função do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento infantil, bem como as formas de utilização desses elementos lúdicos no contexto educativo. Identificamos as necessidades formativas da professora pré-escolar participante deste estudo, em especial, após análise dos dados da observação da sua prática educativa, conjuntamente com os dados do questionário (Apêndice E) e da entrevista (Apêndice F).

Nesta subseção, dedicamos à explicação minuciosa do processo formativo continuado, efetuado com a professora pré-escolar participante que se manteve apoiado numa abordagem humanizadora iluminada pela Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica.

Pois, como apresenta Leontiev (1978a), o trabalhador/professor que atua nessa perspectiva planeja suas atividades/propostas, conscientemente, almejando determinadas finalidades; constrói conhecimento e se constrói potencialmente, humanizando-se e, assim, encontra satisfação em seu trabalho, já que consegue perceber a relação entre sentido e significado da sua atividade. Sob essa acepção, o processo de formação continuada foi iniciado em agosto de 2017 e concluído em junho de 2018, totalizando 92 (noventa e duas) horas de formação teórico-prática.

Na concepção da proposta formativa, consideramos a justificativa da professora em participar da pesquisa *“pela oportunidade de ampliar conhecimentos, adquirir novas experiências e melhorar sua prática pedagógica e que gostaria de aprender práticas que sejam significativas para a criança, que despertem interesse e contribuam para a formação delas”* (QUESTIONÁRIO).

Os encontros ou reuniões de formação ocorreram, a princípio, semanalmente e/ou quinzenalmente, dependendo da agenda da professora, nos horários destinados regimentalmente à sua hora de estudos na jornada semanal de trabalho que perfazia 4 (quatro) horas-aula a cada encontro. Na rede municipal de ensino, na qual a professora se insere funcionalmente, os professores têm, no total, 5 (cinco) horas-aula semanais que complementam sua jornada total de trabalho, sendo 3 (três) horas-aula atribuídas a estudos e planejamento de ensino e 2 (duas) horas-aula de trabalho coletivo pedagógico (ATP). Assim,

para o processo formativo, utilizamos as horas de estudo da professora, a qual sempre se dispunha a permanecer 30 (trinta) minutos, 1 (uma) hora e/ou até 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos para o desenvolvimento das propostas.

Na etapa primária do processo formativo proposto, iniciado em 15 de agosto de 2017, socializamos os resultados das análises realizadas, a partir dos dados obtidos nos processos de observação da prática educativa e da aplicação do questionário e entrevista, cujo intuito era validar as informações obtidas, junto à professora participante, haja vista que todo pesquisador, por não ser um sujeito neutro, traz imbricadamente suas visões de homem e de sociedade durante a investigação.

No entanto, Paulo Netto (2011, p. 23, grifos do autor) assegura que embora seja

[...] uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa – e a teoria que dela resulta – da sociedade exclui qualquer pretensão de ‘neutralidade’[...] essa característica não exclui a *objetividade* do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua *verdade*, instância que é a *prática social e histórica*.

Considerando esse ponto de vista, Paulo Netto (2011, p. 25), apoiado em Marx, ressalta que o papel do pesquisador é primordial para a construção do conhecimento histórico e social e para o avanço da humanidade, pois, ao ser um sujeito ativo, ele visa apreender não apenas o que é evidente, mas a essência do objeto (movimento) e, para tal, ele precisa envolver inúmeros conhecimentos, refleti-los, criticá-los e revisá-los.

Após a socialização da análise dos dados obtidos, no dia 21 de agosto de 2017, iniciamos um percurso de leitura e discussão dos textos, cujos critérios de escolha foram a necessidade de atender as carências formativas da professora sobre a teoria que sustentaria a formação continuada; a seleção de textos de autores renomados nas perspectivas adotadas e, por fim, a observação da linguagem desses textos, a qual precisaria ser acessível e ao mesmo tempo instigar o processo de apropriação dos conteúdos pela professora pré-escolar participante.

O primeiro texto trabalhado, intitula-se “O papel do professor e do ensino da educação infantil”, de Pasqualini (2010)²¹, no qual a autora discute aspectos importantes da base teórica materialista histórico-dialética, tais como: concepção de criança, aprendizagem infantil,

²¹ PASQUALINI, J. C. O Papel do professor e do ensino da educação infantil: a perspectiva de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-191. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: ago. 2017.

periodização do desenvolvimento e o papel do professor e das instituições de Educação Infantil.

Durante a leitura e discussão do texto a professora participante externalizava suas dúvidas e conclusões, que foram analisadas conjuntamente e respondidas, com base no materialismo histórico-dialético. No início, a professora ficou bem desconfortável, já que as concepções presentes no texto diferiam significativamente das visões manifestadas por ela, como podemos ver no Quadro 8.

Quadro 8– Concepções identificadas na análise dos dados apresentados pela professora pré-escolar participante

Concepções da professora	Resultados
Educação Infantil	<i>É desenvolver as competências, proporcionar o brincar prazeroso, mas em especial, trabalhar a alfabetização/letramento.</i>
Professor	<i>É cuidar, educar alinhado ao viés antiescolar (binômio cuidar e educar) e alfabetizar. Observação e experimentação com a ajuda do professor.</i>
Criança	<i>São sujeitos singulares, que apresentam níveis de desenvolvimento e tempo para aprender diferentes, que brincam e que trabalham os conteúdos (dicotomiza o brincar e o aprender).</i>
Aprendizagem infantil	<i>Aprende pela observação, experimentação com a ajuda do professor e pela exposição oral.</i>

Fonte: Dados da tese organizados pela pesquisadora (2018).

Todavia, mesmo confusa, a professora se manteve atenta e demonstrou interesse pela discussão. Após a leitura e discussão do texto citado, a professora levou uma cópia do material de estudo para casa, com a tarefa de refazer a leitura e trazer sua compreensão sobre as concepções trabalhadas, ancoradas no materialismo histórico-dialético, cujo resultado apresentamos no Quadro subsequente.

Quadro 9– Compreensões escritas pela professora sobre texto estudado

Objetivo:	Resultados
Trabalhar Concepções	
Educação Infantil	<i>É fazer avançar o desenvolvimento psíquico da criança. É ensinar a criança pensar por meio das brincadeiras.</i>
Professor	<i>É pesquisar, estudar, conhecer as particularidades de cada criança, período do desenvolvimento infantil, analisar a atividade da criança para obter subsídios para estabelecer finalidades e objetivos pedagógicos adequados que promovam o desenvolvimento da criança. É ensinar, organizar atividades e boas situações de aprendizagem com intencionalidades e objetivos pedagógicos e intervenções adequadas para que a criança avance. O ensino deve promover o desenvolvimento.</i>
	<i>A criança aprende por meio da realidade social. As relações de ordem social são intencionalizadas, o que origina as funções psíquicas superiores. O desenvolvimento infantil segundo Vigotski compreende o desenvolvimento biológico (natural) e social (cultural). O desenvolvimento cultural se sobrepõe ao biológico (natural). A criança avança nas suas potencialidades intelectuais por meio da imitação, pois</i>

Aprendizagem Infantil	<p><i>compreende o significado da ação do outro. Não é uma ação mecânica. Cada idade tem sua particularidade, uma atividade dominante (atividade-guia). Não basta a criança ficar exposta a estímulos e objetos sociais. O adulto (educador) opera sobre a atividade da criança para que ocorra a aprendizagem. É necessária a mediação de um adulto e sua orientação.</i></p> <p><i>A aprendizagem é resultado de um processo educativo (conclusão da professora investigada).</i></p>
------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Dados da tese organizados pela pesquisadora (2018).

Após o estudo do material proposto e de posse da produção escrita da professora, no dia 29 de agosto de 2017, fizemos a análise conjunta das compreensões da professora sobre Educação Infantil, professor e aprendizagem infantil, com o objetivo de verificar o seu nível de entendimento sobre as concepções estudadas

Durante a análise compartilhada, a professora expôs:

Eu defendo esse lado[...] a gente tem esse cuidado com a criança, mas não restringir o trabalho a isso, o papel da educação infantil é ensinar a criança. O cuidado faz parte porque é um ser completo, um ser total, mas a gente tem sim que ensinar o aluno a pensar; acho que falta isso na Pré-escola.

E assim é... esse ensinar a pensar, eu fiquei pensando bastante nisso, na roda de conversa, pois a gente percebe aquelas crianças que já em casa são estimuladas e aquelas crianças que não abre a boca nem para falar bobeira.

O texto deixa bem claro, o professor tem esse papel de ensinar a criança a pensar. É a especificidade da educação infantil e da escola.

A educação infantil muitas vezes educa, tenta oferecer o mínimo, mas muitas vezes, nem esse mínimo está sendo atingido. Pois a escola tem essa mania de caminhar como algo mecânico, retrógrado e rígido. (grifos da pesquisadora).

A professora revelou, em suas palavras, que a leitura e a discussão conjunta do texto realmente fizeram com que ela pensasse sobre os apontamentos elencados e discutidos durante este encontro, favorecendo-lhe um posicionamento crítico frente ao modo de trabalhar da escola, afirmando que o ensino não é o foco da Educação Infantil no contexto educacional no qual atua ou quando apresenta este caráter se volta à preparação para o Ensino Fundamental. Refletiu que, quando elaboram as propostas de ensino, não oferecem o mínimo necessário ao desenvolvimento das crianças porque adotam uma metodologia que não condiz com a forma de aprender das crianças desse nível de ensino.

No desenrolar da discussão, indicou ainda uma dificuldade em atender às diferenças de nível de desenvolvimento das crianças. Demonstrou também preocupação com as singularidades das crianças, conseguindo dimensionar a importância do seu papel no sentido de atender às especificidades da etapa para que as crianças evoluam, como podemos observar no trecho: “- *Porque eu estou trabalhando aqui algumas atividades “mais fáceis” para um grupo, mas eu tenho três ali mais desenvolvidos que não é justo com estes três... que poderiam estar avançando e eu sozinha na sala não consigo*”. (grifos da pesquisadora).

Diante do contexto favorável, propusemos que além das atividades comuns ao grupo de alunos, organizasse atividades diferentes para esses alunos mais desenvolvidos para que não perdessem o interesse por aprender e pela escola, possibilitando-lhes o progresso. Mas, que planejasse de modo a não gerar comparações, exclusões e/ou sentimento de superioridade/inferioridade entre as crianças.

Como podemos notar, especialmente sobre os aspectos destacados, o texto gerou provocações, as quais fizeram a professora refletir sobre suas práticas e, particularmente, sobre as suas práticas educativas e seu modo de atuação. Todavia, não podemos afirmar até o momento que as concepções trabalhadas foram internalizadas ao ponto de condicionarem mudanças nas práticas educativas cotidianas, pois é sabido que modificações ocorrem, porém de modo lento e gradual na dependência das questões funcionais, estruturais e sociais característicos da etapa da educação infantil nos municípios. O fato de iniciarmos por estudos com textos e vídeo-aulas não significou que cremos que esta forma seja suficiente pra mudanças nas práticas educativas. Contudo, a análise dos dados revelou que a professora precisava da oportunidade de estudar e de se apropriar de fundamentos que poderiam iluminar escolhas e atitudes pedagógicas.

Após esse debate, assistimos a uma vídeo-aula, intitulada “Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação infantil”²² também da pesquisadora Pasqualini, cujo objetivo foi ampliar as concepções de Educação Infantil, professor e aprendizagem infantil e introduzir a discussão sobre a concepção de brincadeira à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Abaixo estão registrados o entendimento da professora participante.

Quadro 10– Compreensões verbais da professora sobre a teoria estudada

<p>Objetivo:</p> <p>Aprofundar as concepções e avançar em relação à visão de brincadeira</p>	<p>Resultados</p>
<p>Professor</p>	<p><i>“[...] em ensinar, não apenas se limitar a estimular e acompanhar a criança. Aprender como a criança aprende, dominar isso e organizar boas atividades para fazer com que a criança evolua. Fazer com que ela chegue num estágio e vai superando aquilo que ela já aprendeu. Ela está em um patamar hoje e o professor vai ver e reorganizar o que ela aprendeu e fazer com que ela avance, porque se ficar só nessa de estimular e deixar a criança solta ela aprende por si</i></p>

²² Vídeo-aula 10: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil, inserida na disciplina. Pedagogia Histórico-Crítica e a Escola Pública ofertada pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QYYKyAsKBW0> . Acesso em: set. 2017.

Aprendizagem Infantil	<p><i>Ela depende do adulto para aprender e também através da imitação não é aquela imitação mecânica, mas ela vai interiorizar o que ela vê e a partir daí ela vai ter autonomia e vai conseguir dar conta daquela atividade com ajuda do professor e o professor fazendo cada vez mais com que a criança avance.</i></p> <p><i>No caso da pré-escola, a criança aprende interagindo com o adulto ou com uma criança mais experiente; no caso, o maior responsável pela aprendizagem é o adulto que dá toda a referência para ela. Ela em contato com o objeto de conhecimento e com a ajuda desse adulto ela vai conseguir se desenvolver. E a atividade que é a mais significativa que é o brincar para a</i></p>
Brincadeira	<p><i>Porque o brincar pelo brincar a criança não aprende sozinha então, usar dessa atividade da criança, mas ensinando ela a pensar só assim ela vai se desenvolver. Não adianta jogar na mão dela os blocos lógicos ela vai brincar, tem coisa ela vai conseguir fazer sozinha, ela vai empilhar, agrupar por cor, mas se você não ensinar e falar sobre aquilo a transmitir o conhecimento ela não vai conhecer outras coisas além do que está ali óbvio para ela. O lúdico tem que ter intenção sim, no lúdico é que eles têm o prazer de brincar e o professor brincando não vai tirar isso da criança só vai ajudar.</i></p>

Fonte: Dados da tese organizados pela pesquisadora (2018).

Durante a execução da vídeo-aula, interrompíamos e discutíamos o conteúdo de acordo com as necessidades da professora, a fim de sanar dúvidas e/ou enfatizar algum ponto específico.

No momento da vídeo-aula, no qual se revelou o papel do professor, torna-se ilustrativo ressaltar que a professora participante pediu para pausar, comentando, indignada o seguinte:

*- No segundo ano de pedagogia, passei no concurso de auxiliar infantil, no ano seguinte me afastei do cargo e peguei uma sala. A diretora na época me apresentou como se eu fosse uma babá, porque as mães eram bancárias, dentistas, sabe assim...
era uma escola do centro da cidade. A diretora me apresentava como professora formada no magistério, ela é muito boa, vai ser como uma babá. Me senti inexperiente, com falta de maturidade e os pais perceberam.
Se uma gestora pensa assim, imagina os pais, é algo para refletir ainda a imagem da tia professorinha, até hoje está embutida na educação infantil.
Na área há ainda um grande número de professoras que pensam neste trabalho como uma coisa maternal, desconsiderando o trabalho político, intelectual [...].
Não force nada! (risos). (Grifos da pesquisadora).*

Podemos inferir que a professora confirma o posicionamento sobre o papel da Educação Infantil e do professor, cuja finalidade é ensinar. Perguntamo-nos: Que tipo de ensino ela está defendendo? O ensino com objetivos, conteúdos e formas adequados à Educação Infantil ou um ensino voltado à preparação das crianças para o Ensino Fundamental? Não fica claro. Mas, há um aspecto importante que se refere àquele que afasta o trabalho da professora na educação infantil da tarefa de realizar maternagem.

Quando a questionamos sobre o papel da Educação Infantil e do professor, buscando respostas para as indagações acima, a professora respondeu, oferecendo elementos para

compreendermos como a professora iniciante é pressionada a se adequar a uma visão equivocada de educação e de ensino que há décadas se repete nas turmas de Educação Infantil:

Eu estou recebendo muitas críticas das professoras do Ensino fundamental. Isso porque elas têm aquela visão que o ensino infantil tem que preparar para o ensino fundamental. Mas, é um momento específico de formação que tem características próprias [...]

No começo da minha carreira tive dificuldade de entender a proposta, eu tinha vergonha de ir para a escola e não fazer nada. Mas eu dizia: Eu vou!

Um dia sai da escola chorando, porque a coordenadora pegou uma atividade minha e colocou no telão, como uma crítica. Por que eu estava com dificuldade de alfabetizar um aluno que era do Pré III, e eu tinha que prepará-lo para o ensino fundamental. (Grifos da pesquisadora).

Confirmando o que Magalhães (2014) aponta nos resultados de sua pesquisa, muitas professoras recém-graduadas acabam aprendendo e reproduzindo práticas educativas e atitudes realizadas pelas professoras mais experientes, sem refleti-las ou indagá-las. Há uma espécie de pressão para que professoras novatas sigam o que o grupo realiza há tempos, sob a retórica de que “sempre deu certo”.

No momento de explanação da brincadeira como atividade principal para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pré-escolares, a professora interrompeu mais uma vez para fazer considerações com base no que vivencia em seu contexto de trabalho:

A brincadeira é uma atividade intencional. Parque é usado para matar aula!

Meus alunos quase não saem da sala para brincar, deveriam sair todos dias, mas só saem de segunda e sexta.

A diretora cobra. E, eu digo que não tem porque saírem todos os dias para ficarem sofrendo lá fora? A escola não tem estrutura.

Como funciona uma escola de tempo integral, com um banheiro e um chuveiro? A criança escova o dente uma vez na escola, estamos pedindo melhorias desde que começou. Eu acho isso o fim! Absurdo!

Espaço de soneca é bem limitado.

O problema também é esse, exige-se uma coisa, mas a escola não tem nem estrutura para oferecer.

Aqui por exemplo não tem parque?

A ideia seria uma coisa, mas a escola nem tem opção para isso, não tem parque, quadra coberta para que as crianças façam atividade ao ar livre.

Infelizmente, a criança é vista só como uma cabeça que segura o lápis! (Grifos da pesquisadora).

No extrato acima, a professora destacou uma dimensão a ser problematizada: a infraestrutura e as suas condições de trabalho.

A escola, em questão, apresenta inúmeras inadequações em sua estrutura física, como ausência de banheiros com chuveiros para banho; sala de descanso adaptada, sendo esta pequena demais para o número de crianças que frequentam o período integral (cada duas crianças compartilham um colchão e estes são dispostos na sala sem nenhum espaço para o deslocamento das crianças e professores) e a inexistência de um ambiente externo adequado para realização de atividades lúdicas, já que a instituição possui uma quadra poliesportiva que praticamente é inutilizada por não apresentar cobertura e um amplo pátio coberto, o qual fica destinado às aulas de Educação Física do Ensino Fundamental.

Desse modo, a presente instituição de Educação Infantil encontra-se em desacordo com as exigências estruturais físicas de qualidade para o Ensino Infantil, segundo os documentos nacionais, dentre eles, o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2006) que estabeleceu, na meta nº18, a ampliação do atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos, dando atenção especial ao “[...] planejamento do espaço e a organização do ambiente considerando as várias atividades de cuidado (banho, repouso e alimentação), bem como a diversidade de situações e atividades a serem oferecidas às crianças para evitar um ambiente de confinamento e monotonia” (BRASIL, 2006, p. 27).

As deficiências estruturais relatadas pela professora são confirmadas pela pesquisadora e endossam as afirmações do documento nacional “Padrões de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006), o qual destaca que:

Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido. (BRASIL, 2006, p. 10).

Explana ainda o documento nacional, intitulado “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 95) que, “[...] sejam creches, pré-escolas, parques infantis, etc., em todas as diferentes instituições de Educação Infantil [...] o espaço físico expressará a pedagogia adotada”. Como relata a professora pré-escolar, neste espaço escolar especificamente, a criança da Educação Infantil não possui todos os seus direitos respeitados, não lhes são garantidas as condições para um ensino de qualidade, já que alguns elementos imprescindíveis à formação humana plena são inexistentes e/ou insuficientes. Nas palavras da professora participante: “*Infelizmente, a criança é vista só como uma cabeça que segura o lápis!*”.

As expressões escritas e verbais da professora pré-escolar indicavam aspectos significativos em seu discurso com relação à apropriação dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, tais como: o professor, como o mediador responsável direto pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento humano e como o organizador das propostas educativas, embasado na zona de desenvolvimento iminente das crianças; a aprendizagem, como ação dependente dos conhecimentos e interações humanas mais evoluídas e a brincadeira, como atividade mais importante para a obtenção da aprendizagem dos conteúdos culturais e do desenvolvimento humano.

Era perceptível que a professora já conseguia enxergar que o desenvolvimento infantil era singular, que não se dava no mesmo momento e nem da mesma forma para todas as crianças. Portanto, necessitava planejar atividades com níveis de complexidades diferentes. A esta altura ela já começava a visualizar a existência de procedimentos do Ensino Fundamental na Educação Infantil e a criticá-los, o que indicava certa compreensão sobre a distinção entre conteúdos e metodologias desses níveis de ensino e a tendência propedêutica, adotada comumente pelas instituições pré-escolares.

Durante a discussão, a professora afirmou, sobretudo, que essas concepções contradizem as orientações recebidas pela Secretaria Municipal de Educação do município onde atua, as quais defendem que o professor deve deixar as crianças dizerem o que não sabem, cabendo ao professor segui-las, buscando responder às questões apresentadas. Destacou também que o objetivo das pré-escolas municipais é a alfabetização, embora isso ficasse meio mascarado e que ela não tinha apoio da coordenadora pedagógica, haja vista que esta não tinha clareza sobre a Educação Infantil. Sendo assim, nas horas de sua jornada de trabalho semanal destinadas ao estudo e ao trabalho pedagógico coletivo, ela se sentia “jogada”, já que nada dos conteúdos presentes nestes momentos se destina ao trabalho pedagógico com a criança pré-escolar.

Peternella (2011, p. 175), sobre essa discussão, apresenta, nos resultados de sua investigação que “[...] o tempo de que dispõem finda preenchido com orientações que vão ao encontro de uma formação que se limita a análises que não ultrapassam o limite das sensações, ou seja, restringem-se ao pensamento empírico”.

Discutimos sobre essas divergências e negligências, advogando que a professora se posicione e cobre melhorias na sua formação continuada, mas que, para isso, a ela caberia estudar, aprofundar-se teoricamente para elaborar os argumentos que amparassem suas críticas. A professora afirmou que nunca concordou com as orientações que recebia das

assessoras do município, mas como também não tinha em que se embasar para criticá-las, acabava reproduzindo as práticas e os ‘discursos’ recebidos.

Finalizado o presente encontro, indicamos a leitura do texto “Infância e Pedagogia Histórico-Crítica”²³ de autoria de Saviani (2013b), para discutirmos na próxima reunião, com o objetivo de refletir sobre as concepções de infância, de criança, mais especificamente, a visão de formação humana marxiana e principiar a compreensão sobre o método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica.

Na reunião do dia 06 de setembro de 2017, revisamos o texto estudado, enfatizando os aspectos estabelecidos como meta de aprendizagem, explicitados no Quadro 11.

Quadro 11 – Compreensões verbais sobre a teoria estudada

Objetivo:	Resultados
<p>Aprofundar a concepção de formação humana</p>	<p><i>Segundo a teoria, só conseguimos ter um sujeito consciente se a gente levar em consideração todos esses elementos: físico, biológico, psicológico e cultural que é o empirismo.</i></p> <p><i>Mas, é o empirismo que se parar nesse elemento não se desenvolve um sujeito consciente. Em contrapartida, precisa da dimensão pessoal que é a liberdade, se não acaba ficando um sujeito: “bonequinha”. As crianças que não pensavam eram as ideais, como na nossa época. As crianças que pensavam eram malvistas pelos professores. Não ensinavam a pensar, defender as ideias, outros pontos de vista.</i></p> <p><i>Quando chega na faculdade não somos capazes de pensar, não conseguimos escrever o que pensamos. Falta a liberdade de escolha; se ensinarmos as crianças a pensarem na educação infantil, chegarão na faculdade como pensadores, mas não é o que acontece.</i></p> <p><i>Vemos aí, como nossa formação é falha. Quando você escolhe ser professor ou você aprende ou você está fora. Falta na educação o aprender com o conhecimento científico.</i></p>

Fonte: Dados da tese organizados pela pesquisadora (2018).

Pelos extratos demonstrados no Quadro acima, percebemos a dificuldade da professora em verbalizar claramente a concepção de formação humana, provavelmente indicando que não se apropriou plenamente do conceito de humanização. Mesmo com um discurso desarticulado, identificamos que ela adquiriu uma visão geral do processo de formação humana. O conceito de humanização foi exposto oralmente pela pesquisadora, tomando o texto como base, na tentativa de esclarecer os pontos nebulosos notificados. Enquanto ouvia a explanação, a professora comentou:

- Quando você explica tudo vai se encaixando...as coisas que eu li vão ficando mais claras e assim consigo compreender melhor.

²³ SAVIANI, D. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 247-280.

- *Esse é o papel do professor no processo de formação humana!* - Respondeu a pesquisadora.

- *Ele escolhe o conteúdo científico historicamente construído, o qual é indispensável para a humanização da criança e, ela ao entrar em contato com o mesmo e tentar entendê-lo, encontra dificuldade, pois ele é um pouco mais complexo para as suas capacidades atuais. Assim, a criança precisa da ajuda do professor, do sujeito mais experiente, que estreita os rumos (mediação) entre a criança e o conhecimento, garantindo a aprendizagem e o desenvolvimento.* - Concluiu a pesquisadora.

Durante a explicação, a professora fazia sinal de afirmação com a cabeça e sorria. Neste encontro, a professora enalteceu também a dificuldade em entender o método e, devido a isso, afirmou ter pesquisado sobre ele na internet, mostrando, inclusive, uma folha impressa com a visão do método em etapas. Observamos o material impresso e afirmamos: *Os conceitos estão definidos adequadamente, entretanto, a forma de proposição não é assim fracionada. Mas, trabalharemos o método com mais calma e precisão posteriormente. Não se aflija.* Essa ocorrência demonstrou algo comum entre os professores quando estão em formação continuada, que é a ansiedade por um método, descrito com passos certos a seguir, com garantias da solução dos problemas cotidianos.

No quarto dia de formação teórica, ocorrido em 13 de setembro de 2017, assistimos à vídeo-aula nomeada “Formação de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”²⁴, ministrado por José Carlos Lombardi, Luciana Cristina Salvatti Coutinho e Newton Duarte, com a intenção de debatermos e estabelecermos alguns apontamentos frente à prática educativa da professora pré-escolar participante. No Quadro 12, apresentamos a concepção de planejamento pedagógico da professora, identificada no processo de análise.

Quadro 12- Visão de planejamento pedagógico da professora pré-escolar participante identificada pela análise

Concepção de	Resultados
Planejamento	<i>Escolher as tarefas adequadas aos conteúdos propostos no plano anual Escolher tarefas que trabalhem as dificuldades apresentadas pelos alunos</i>
Modo de planejamento	<i>Coletivo e posteriormente individual, com as áreas do conhecimento desarticuladas e dispostas na rotina semanal de acordo com relevância reconhecida (pela secretaria municipal de educação) para o desenvolvimento infantil.</i>
Conteúdos centrais	<i>Alfabetização e datas comemorativas</i>

Fonte: Dados da tese organizados pela pesquisadora (2018).

Antes de começarmos a assistir à vídeo-aula, estabelecemos o mesmo critério: interromper a exposição assim que achássemos necessário. Entretanto, dessa vez a professora assistiu ao vídeo sem nenhum questionamento. Após o término da vídeo-aula, iniciamos a

²⁴ Vídeo-aula 14. Formação de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica inserida na disciplina Pedagogia Histórico-Crítica e a Escola Pública ofertada pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QYYKyAsKBW0>. Acesso em: set.2017.

discussão e, nesse momento, a professora começou a verbalizar:

Por isso a formação do professor está precária, e está procurando se formar, mesmo que ruim. De forma precária aprendem pelo o que veem os outros fazendo. Experimente, vê o que funciona, o que dá certo, é com um caderninho? Vimos na discussão passada que o que dá certo, no aprendizado, você acaba desconsiderando na prática comumente, e acaba fazendo o que todo mundo faz. E aí você segue as receitas e desconsidera tudo o que aprendeu na teoria. Eu comecei assim, fazendo o que os outros faziam até eu pensar... - Pera aí! É só para passar o tempo, né? Quanto mais prática melhor? E então, fui deixando de fazer algumas coisas[...] porque planejar é trabalhoso. Muitas vezes, a gente não atinge o compromisso político ou qualquer tipo de desenvolvimento infantil almejado porque não temos conhecimento teórico suficiente que permita promover uma prática pedagógica significativa. (Grifos da pesquisadora).

A fala acima permitiu compreender que a professora, em outros períodos, já planejou melhor suas práticas educativas, porém como exigiam esforço mental e não recebia o devido valor, interrompeu seu modo de planejar e começou a seguir as condutas das demais professoras que se embasavam apenas nas experiências práticas do grupo. A professora revelou com lucidez que a falta dos saberes necessários ao trabalho docente impedia atitudes compromissadas com propostas de ensino que verdadeiramente favorecessem o desenvolvimento global infantil. Outro aspecto expresso pela professora pré-escolar foi a ineficiência do processo formativo inicial, que comumente é estanque, pragmático e aligeirado, o que compromete a qualidade das práticas organizadas e propostas pelos professores.

Assim, comumente, os professores escolhem as atividades aleatoriamente, sem planejamento minucioso e chegam a desconhecer os elementos essenciais do processo educativo, como: os objetivos da Educação Infantil, os conteúdos indispensáveis à formação das crianças pré-escolares, como a criança pré-escolar pensa e aprende, o papel do professor pré-escolar e modos de planejar e executar práticas educativas consistentes. De acordo com Martins (2010, p. 23), “[...] a formação de professores tem sido reconhecida, na atualidade, como merecedora de grande atenção e análise, se revela, no entanto, diretamente proporcional ao seu esvaziamento. O destaque a ela conferido, cada vez mais centrado em premissas que visam o “pensamento reflexivo”, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade.

Acontece que a política educacional vigente vem se guiando de acordo com as regras do mercado, ou seja, o aumento da oferta com a redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento). Sendo assim, a qualidade dos serviços oferecidos não é importante, mas substancialmente, os lucros proporcionados. Como pontua Sader (2008, p. 15), a educação “[...] tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumentos da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. Sader (2008, p. 16) ainda reforça que “uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais a sua lógica do consumo e do lucro”.

Após o desabafo da professora diante da realidade educacional, em particular, da realidade em que atua, debatemos sobre o conteúdo da vídeo-aula, tendo o pronunciamento da professora a respeito do conteúdo abordado, como podemos observar no Quadro 13.

Quadro 13– Compreensões verbais sobre a teoria estudada

Objetivo:	Resultados
<p>Discutir sobre o planejamento da prática educativa pré-escolar</p>	<p><i>As pessoas confundem[...] A professora só se preocupa como a criança aprende a escrever no caderno; e outra coisa para mim, o que soma para uma criança de quatro anos escrever dentro da linha. No Pré I, já tem o sulfite, já tem o caderno de desenho. Minha visão é essa [...] a criança tem que aprender a usar o espaço, desenvolver. Ela vai ter tempo para usar esse caderno, aprender escrever nessa linha, de copiar da lousa. Pré II tem que saber copiar da lousa “hoje é dia 6, quarta-feira”? A coitada da criança aqui do lado ficou até meio dia para escrever isso. Para que gastar esse tempo? Podia estar brincando usando joguinho[...]</i></p> <p><i>Eu também achava bonitinho, mais aí depois fui vendo que o planejamento tem que partir da necessidade do aluno. Eu só vou conseguir organizar o meu trabalho quando eu souber a necessidade dele. A gente tem que fazer por dia, colocar o conteúdo[...] quer dizer que quando a gente faz esse treino de pensar, a necessidade, o objetivo, o material, o recurso, aí você consegue olhar e direcionar melhor do que olhar pro planejamento na semana “fábula isso, isso e aquilo...” Mas, e aí! Você está indo pela necessidade do aluno?!</i></p> <p><i>E planejar só pela faixa etária! Você fala, esse bimestre eu vou trabalhar isso porque eles estão prontos. Aí, você chega e quebra a cara. Você fala foi pouco para aquele que sabe mais. Ou então, você quer trabalhar ali mecânico mesmo, mas assim, passa atropelando a criança, porque a criança não consegue esgotar as suas necessidades. Sabe, no começo achei difícil esse negócio, mas depois comecei a ler mais de uma vez, aí fui lembrando do vídeo e texto, aí foi mais fácil; mas já tinha lido na faculdade, mas depois que termina a faculdade fica tudo misturado[...] aí, mas ninguém orienta direito, ninguém mostra qual é a mais correta. E a gente fica preso por falta de informação, acho que todos se acomodam. Achamos que estamos fazendo o certo. O professor tenta atingir, não teoriza, apenas fala sobre [...] Falta formação consistente, pois se o professor se de modo aligeirado... ele que vai se formando por sua própria prática. Como você vai organizar uma prática sem fundamentação teórica? Aí é que fica o esvaziamento, né? E a crítica que ela faz das formações que vai virando uma bola uma péssima formação, um péssimo ensino[...]</i></p>

Pela fala destacada em negrito no Quadro 13, percebemos que a professora apresentava um posicionamento diferente sobre o planejamento pedagógico, pois notificava a relevância de pensar sobre a necessidade dos alunos, de estabelecer metas de aprendizagem e desenvolvimento, assim como a importância de escolher os conteúdos e os recursos adequados a essas metas. A professora, sobretudo, demonstrava sua insatisfação e discordância com o modo de planejar proposto pela Secretaria Municipal de Educação, o qual se centra apenas na faixa etária e no esgotamento dos conteúdos pré-estabelecidos, desconsiderando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. No extrato acima, ela revelou ainda a impossibilidade de se organizar uma prática educativa eficiente sem uma fundamentação teórica de base.

Desse modo, concluímos que a professora pré-escolar manifestava, no plano verbal, uma evolução sobre a compreensão do planejamento pedagógico, de ser realizado cuidadosamente e intencionalmente para a efetivação do processo de formação humana das crianças.

Nessa perspectiva de formação fragmentada, Saviani (2012, p. 109-110) certifica que o trabalho educativo exige uma aliança entre a teoria e a prática, pois essas são indissolúveis. Assim, se focarmos somente na teoria, teremos o verbalismo e, se centrarmos apenas na prática, obteremos o ativismo, sendo ambos os casos prejudiciais a um ato pedagógico consistente e consciente, visto que “[...] o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo”.

Peternella (2011, p. 174) colabora com a discussão, ao ressaltar que a articulação entre teoria e prática não se direciona apenas a uma formação profissional de qualidade, seja do pedagogo ou de qualquer outro profissional, “[...] mas a uma questão que perpassa o processo das complexas leis sociais que regem o desenvolvimento humano”.

De acordo com Facci (2004), Martins (2007), Duarte (2010) e Mazzeu (2011), esse ciclo recorrente de professores mal preparados, mal remunerados, instituições escolares com materiais educativos e instalações inadequados, número excessivo de crianças por sala, colabora para o fracasso escolar e ainda faz com que os professores sejam considerados os principais culpados pelo problema da qualidade do ensino, tanto pelos intelectuais, quanto pelas autoridades educacionais. Isso acirra a desvalorização social e salarial, acompanhada do depauperamento de suas condições de trabalho e da complexificação, pelo aumento dos conflitos, da relação entre professor e aluno, quando então o professor não consegue encontrar novos modelos, mais justos e participativos, na construção da convivência e da disciplina.

Martins (2007) continua afirmando que todas essas alterações estruturais e sociais, articuladas ao despreparo dos professores, vêm acarretando uma crise de identidade profissional docente, visto que não têm mais clareza de seu papel social. Indagam-se frequentemente: Deve-se ensinar os conteúdos científicos ou do cotidiano? Deve-se intervir na ação educativa ou somente observar? Na dúvida de como proceder, os professores, que se encontram desprovidos de uma formação culta, acabam aceitando as mudanças impostas, reproduzindo práticas inadequadas por eles vivenciadas e resistindo à proposição de mudanças para outras concepções e práticas educativas.

Diante da realidade irrefutável de que uma formação docente de qualidade exige uma melhor preparação com investimentos e aspirações, defendemos que para aqueles docentes que ainda não têm clareza suficiente sobre o seu papel e o da escola no contexto social, a conduta mais sensata é estudar em parceria com as grandes universidades para sanar essas lacunas formativas, por meio de projetos de formação continuada e reduzir, assim, os prejuízos do processo de humanização das crianças.

Ao final desse dia, deixamos como tarefa para a professora pré-escolar participante pensar nas necessidades formativas de suas crianças e, após identificá-las, tentar pensar num conteúdo que ela considerasse imprescindível para o seu atendimento.

No encontro posterior, realizado no dia 27 de setembro de 2017, trabalhamos o texto: “Vamos brincar de faz de conta?”²⁵, de Arce e Baldan (2013) e o texto: “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”²⁶, de Vigotski (2004), cuja finalidade foi aprofundar o conceito de brincadeira de papéis sociais, sua importância para o desenvolvimento da criança pré-escolar e refletir também sobre o ponto, por vezes, polêmico do emprego do brinquedo e da brincadeira como recurso didático-metodológico. A escolha dos textos foi embasada nas concepções de brinquedo e brincadeira de papéis sociais reveladas pela professora durante o processo de análise dos dados por ela oferecidos, compilados abaixo, no Quadro 14.

Quadro 14- Concepções identificadas na análise dos dados apresentados pela professora pré-escolar participante

Concepções da professora	Resultados
Brinquedos e brincadeiras de papéis	<i>Atividades essenciais e características da criança pré-escolar</i>

²⁵ ARCE, A; BALDAN, M. “Vamos brincar de faz de conta? In: ARCE, A. (Org.). *Interações e brincadeiras*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 93-111.

²⁶ VIGOTSKI, L. S. *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. 2004. 34p. Zóia Prestes. Disponível em: http://www.ltds.ufrj.br/gis/A_brincadeira_seu_papel.htm. Acesso em: 27 jul. 2018.

sociais	
Finalidade educativa	<i>Promover atos educativos, socialização, prazer e diversão. Embora tenha utilizado nos momentos finais das aulas, depois de todas as outras tarefas realizadas empregado até mesmo com a finalidade de manter as crianças ocupadas, enquanto realizava outras ações.</i>
Postura do professor	<i>Observar, acompanhar, brincar junto e intervir, sugerindo coisas e resolvendo conflitos. Mas, acompanhou apenas para minimizar os desentendimentos.</i>
Frequência	<i>Deve ser proposta na prática educativa todos os dias</i>

Fonte: Dados da tese organizados pela pesquisadora (2018).

O Quadro 14 permite-nos identificar uma visão oscilante da professora sobre o brinquedo e a brincadeira de papéis, destacando finalidades ora educativa, ora de socialização ou de prazer para esses elementos culturais. Porém, conforme revelou a análise das observações de sua prática educativa, indica seu emprego na prática pedagógica com finalidades opostas, tais como: preencher a rotina e ocupar o tempo das crianças, conforme assegura, dentre outros pesquisadores, Neitzel (2012), ao destacar em seu estudo que as crianças só podiam pegar os brinquedos e brincar ao término da aula, enquanto esperavam a chegada dos seus pais.

Outra contradição encontrada diz respeito à postura da professora nos momentos lúdicos, a qual afirmou observar, acompanhar, brincar junto, intervir. Todavia, os dados da observação de sua prática educativa demonstraram sua tendência em intervir com intuito de solucionar desentendimentos. Estes aspectos revelam que a adoção das ideias-chave de uma abordagem teórica não se traduz com rapidez e de forma linear no trabalho com a criança. O processo de rever contradições e posturas é longo e gradual, acontecendo à mercê de muitos condicionantes e que ideias, crenças antigas ainda movem as escolhas, as atitudes mesmo quando a retórica parecia ter mudado. Contudo, não podemos desprezar as manifestações verbais com nuances de possíveis alterações porque o sujeito, nestes casos, parece estar num processo de elaboração, de reflexão em voz alta a caminho de compreensões mais aprofundadas e alargadas sobre o fenômeno educativo no qual está inserido.

Nessa reunião, após a realização da leitura e discussão dos textos propostos, a professora manifestou verbalmente os seguintes posicionamentos:

Quadro 15– Compreensões verbais da professora sobre a teoria estudada

Objetivo:	Resultados
Ampliar a relevância do brinquedo e da brincadeira no processo de humanização	<i>A escolha do tema da pesquisa, porquê o brincar, o brinquedo[...] A brincadeira é a atividade-guia da criança, é a vivência dela, a prática dela, e é interessante porque a gente também pode identificar na sala de aula que, embora eles brinquem, o brincar não está tão enriquecido. Não, não está porque aqui a prioridade, o planejamento é a alfabetização, então nós temos o brincar, brincar</i>

<p><i>é empobrecido, porque não saímos da sala até a criança não terminar a atividade para poder terminar no dia, por mais que a gente saiba que é a atividade guia, está fica em segundo plano, estamos fazendo o contrário. No texto que lemos podemos verificar que o brincar não é espontâneo, tem que ser ensinado, então se a gente tem observado que ele é o resultado das vivências, os conteúdos são resultados das vivências, tenho percebido que o brincar, mesmo que proposto livremente ele tem sido empobrecido pelas crianças. Isso mostra pra gente que tem negligenciado esse conteúdo, tanto pela escola, tanto pelo contexto social. Então talvez esse seja o motivo de queixa, a criança não sabe nem brincar, mas quem está ensinando? Não tem ninguém ensinando.</i></p>

Fonte: Dados da tese organizados pela pesquisadora (2018).

Nesse discurso, a professora revelou sua compreensão sobre a brincadeira como elemento social, que necessita ser ensinada pelos sujeitos mais experientes. A professora demonstrou certa segurança em vislumbrá-la como atividade-guia no processo de emancipação das crianças pré-escolares e certa preocupação ao vê-la ser desvalorizada no contexto educativo infantil e social.

Terminada a sua explanação sobre a concepção de brinquedo e brincadeira de papéis sociais, retomamos com a professora a proposta de ela escolher o conteúdo essencial para atender às necessidades das crianças da sua sala. Ela havia escolhido a temática do brinquedo. Então a questionamos: - *Mas, por que os brinquedos?* Ela respondeu: - *Porque “as minhas crianças” quase não brincam e quando brincam percebo que os conteúdos são muito pobres”*.

Essa atitude manifestou que o acesso às informações, permitido por meio dos encontros anteriores e a oportunidade de reflexão compartilhada já tinha disparado nela alguma compreensão significativa em relação ao planejamento de suas ações junto às crianças pré-escolares. Além disso, vem a confirmar os dados dos estudos de Freitas (2014), Oliveira (2014), Almeida (2015), Tolentino (2015), os quais certificam a relevância da organização de processos de formação continuada sobre o brinquedo e a brincadeira no contexto da Educação infantil para ampliação da compreensão e do emprego destes elementos culturais e humanizadores.

Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2014, p. 194-195) ao defender que:

[...] um processo de formação seja inicial ou continuada deve levar em consideração os saberes adquiridos ao longo da vida social e profissional, os habitus dos professores e, portanto, deva se instaurar de forma que possa privilegiar a discussão e análise da prática em relação à teoria não apenas para repetir o comum clichê que se tornou o binômio teoria/prática, mas, principalmente, que os profissionais possam, com todas as condições de tempo, local e coletividade, refletir sobre suas práticas docentes e, assim, transformarem-na no seu ambiente de atuação.

A partir disso, refletimos sobre quais objetivos de desenvolvimento definiríamos para o trabalho com as crianças; como poderíamos desenvolver o conteúdo escolhido. Pensamos em utilizar filmes, livros, imagens, brincadeiras e identificamos os recursos e/ou outros conteúdos que poderíamos trabalhar com o emprego do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais. Fizemos alguns apontamentos e incentivamos a professora a elaborar a proposta educativa para um dia de trabalho com seus alunos.

A professora mencionou que sempre apresentou dificuldade na articulação de ideias quando precisava conceber seu trabalho. Comentamos, de antemão, que isso era um exercício, o qual seria melhorado no decorrer da formação. Pedimos a ela para finalizar a organização da proposta e encaminhá-la por e-mail para uma análise e, em seguida, agendarmos a devolutiva para dia 04 de outubro.

No dia 04 de outubro de 2017, encontramos-nos para analisar sua proposta educativa. Esses momentos sempre ocorriam fazendo a articulação com o que já havíamos discutido sobre a teoria. A professora demonstrou muita insegurança. Mediante a dificuldade da professora em conceber o planejamento da prática educativa, visto que ainda não compreendia os conceitos empregados no método pedagógico, escolhemos o texto da professora Marsiglia (2011): “Organização das aulas na perspectiva histórico-crítica”, para leitura e debate. O objetivo foi trazer “um modelo” de prática educativa do método da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de ilustrar como esta pode ser planejada e executada.

Paralelamente, fizemos pausas para refletirmos sobre a prática da professora pré-escolar participante. No processo de leitura conjunta e discussão do texto, a professora se manifestou apenas uma vez, verbalizando que:

Os referencias curriculares é um dos principais documentos nacionais, que o professor de educação infantil segue.

Então aqui, a gente já vê as diferentes concepções das teorias, a reflexão crítica e a dos referenciais. Mas, os referenciais vai bem naquele olhar que a gente crítica, assistencialista, sem proposição de conteúdo, olhar espontaneísta que a teoria faz tanta crítica, então talvez, se as pessoas que elaboraram esses documentos (supostamente, são os que têm uma visão mais avançada sobre a educação infantil) tem esse olhar sobre a educação infantil, o que dirá os professores, e que tomam esse documento como documento de apoio.

Mas, assim quando a gente recebeu esse referencial de apoio, nossos encontros aconteciam aos sábados, e quem deu esse referencial para a gente, fazia sugestão das atividades e a gente tinha ainda que reproduzir tipo como uma aula prática. E, quando você não entende, não tem um olhar crítico, acha que aquilo é para ser seguido. Você não consegue refletir... é isso que tem que fazer agora. Vai moldando os professores. (Grifos da pesquisadora).

Por meio dos extratos destacados, percebemos que a professora primeiramente ficou surpresa ao ler uma crítica aos RCNEI (BRASIL, 1998) e, portanto, enfatizou que quando inexistia uma fundamentação teórica crítica, acabamos moldados pelo sistema. Ela conseguiu identificar também os pontos divergentes entre os pressupostos marxistas e os pressupostos que norteiam os RCNEI com relação à Educação Infantil. Destacou que o documento nacional se volta ao espontaneísmo, ao assistencialismo, a uma educação sem proposição de conteúdos científicos, sem caráter de ensino, visão esta rechaçada pela perspectiva materialista histórico-dialética.

Como podemos perceber, ao longo do processo formativo teórico, a professora foi compreendendo algumas premissas das teorias adotadas na pesquisa, mas não havia elementos suficientes para assegurar que ela já as havia internalizado a esta altura do processo. Para tal, analisaríamos ainda muitos outros posicionamentos durante os planejamentos pedagógicos e as práticas educativas.

Seguidamente à leitura e discussão do texto da professora Marsiglia (2011), começamos a organizar a sua primeira prática educativa com base nos elementos do materialismo histórico-dialético. Então, fomos planejando paulatinamente, pensando, pesquisando, prevendo possibilidades, etc. Como a professora tinha compromisso neste dia, solicitamos para que finalizasse a proposta em casa e a encaminhasse via e-mail e assim foi feito.

Posteriormente, a essa etapa inicial de leituras e discussões dos textos, os encontros tornaram-se mais frequentes, ocorrendo mais de uma vez por semana. Isso assim ocorreu para haver espaço e tempo para sanar as dúvidas da professora referentes ao planejamento educativo e à sua execução com a avaliação do que realizava, o que, de certo modo, podemos considerar como produção de necessidade/motivo em planejar uma prática educativa humanizadora pela professora pré-escolar. Pois, de acordo com Leontiev (1978a, p. 108), “[...] os sentidos estão ligados à relação que se cria entre os motivos e fins que o homem associa ao seu sentido subjetivo”.

No encontro seguinte, ocorrido no dia 16 de outubro de 2017, realizamos a leitura conjunta da proposta educativa e obtivemos os ajustes necessários. A professora se apresentava bastante insegura e mencionou novamente que sempre apresentou dificuldade na articulação de ideias sobre o seu fazer pedagógico. Então, iniciamos o planejamento de mais uma prática educativa, para o qual dispendemos bastante tempo, tendo em vista as dificuldades da professora em articular ideias, escolher conteúdos e/ou recursos pedagógicos

de qualidade. Ela então se comprometeu a refletir um pouco mais sobre a proposta e enviá-la novamente via e-mail.

Ao recebermos sua proposta e analisá-la, no dia 23 de outubro de 2017, percebemos que muitos pontos ainda precisavam ser acertados, como por exemplo: excesso de atividades por aula; complexidade destas para crianças pré-escolares; tarefas voltadas à alfabetização; planejamento de aulas para uma semana; metodologia norteada basicamente na exposição oral; etc.. Por esse motivo, marcamos um novo encontro, no dia 17 de novembro de 2017, para discutirmos os pontos conflituosos e acertá-los de acordo com os pressupostos teóricos adotados. Neste momento a professora revelou estar insegura quanto as propostas das atividades e receosa em não conseguir contribuir efetivamente com o estudo. Quando mencionei que o estudo era uma parceria ambas se ajudariam.

Feitos todos os ajustes e finalizado o planejamento preliminar, era necessário realizarmos algumas intervenções junto às crianças para solidificar fundamentos da formação continuada por meio das experiências práticas junto as crianças pré-escolares. Perguntamos à professora se tinha alguma dúvida, a mesma ponderou que não. Afirmou também que, embora estivesse um pouco mais segura, ainda estava apreensiva. Ponderamos que era normal, já que toda mudança gera instabilidade, mas que daria tudo certo.

Concluimos até esse momento do processo formativo que a professora pré-escolar participante manifestou uma evolução em relação às **concepções** de Educação Infantil, compreendendo-a como espaço para ensinar a criança a pensar e progredir no desenvolvimento das suas faculdades mentais, no qual o cuidar faz parte do processo educativo. Visualizou também a existência de procedimentos do ensino fundamental no âmbito infantil como negativo à aprendizagem infantil e manifestou oposição à Educação Infantil de caráter espontaneísta e assistencialista.

A professora afirmou que o papel do professor se constitui em conhecer os períodos de desenvolvimento das crianças e suas particularidades para ser capaz de organizar um ato educativo com intencionalidade, com objetivos e formas adequadas aos níveis das crianças, com o intuito de adiantar-se sobre aquilo que já aprenderam. Demonstrou compreender a aprendizagem infantil como dependente da interação com o meio e com o adulto ou com uma criança mais experiente, destacando, sobretudo, o adulto como responsável pelo processo de aprendizagem, por conta do contato que este pode proporcionar com o conhecimento científico. Revelou ainda que a criança aprende por meio da atividade-guia e pela imitação.

A professora já demonstrava em suas palavras que concebia a brincadeira como atividade-guia da idade pré-escolar, a qual precisa ser usada cotidianamente na escola, com

intencionalidade educativa, a fim de que as crianças aprendam além do que está óbvio para elas. Nesse sentido, a brincadeira torna-se uma forma de ensinar às crianças a pensarem e a se desenvolverem, com a ajuda da professora, a qual pode brincar com a criança, enriquecendo os seus enredos sem extinguir o prazer na/pela atividade. Ela também conseguiu perceber que o brincar não é espontâneo, mas resultante das vivências das crianças. Portanto, precisa ser ensinado na escola. Ressaltou, contudo, que o brincar ainda era secundarizado na sua prática educativa. Com relação à formação humana, a professora demonstrou dificuldade em se expressar, revelando sua dificuldade de compreensão por meio de uma visão superficial desta concepção, definindo-a como consequência da interação humana com o conhecimento científico. Sobre o planejamento pedagógico, posicionou-se favorável à necessidade de articulação entre teoria e prática e afirmou que este deve partir das necessidades das crianças e da reflexão do professor sobre a escolha dos objetivos, dos conteúdos, dos recursos para direcionar melhor a prática e atender às necessidades infantis.

Nesse momento do processo formativo, a professora ajuizou algumas **críticas** à forma como o planejamento é elaborado pela Secretaria Municipal, ao uso do caderno aliado a práticas de cunho propedêutico no Ensino Infantil. Dessa forma, posicionou-se contrária às orientações atuais advindas dos gestores da educação do município no tocante à alfabetização no nível pré-escolar, à postura de permitir as crianças dizerem o que não sabem e o professor ter que segui-las, visando à resolução dos problemas apresentados. Demonstrou, ainda, insatisfação ao apoio escasso ofertado nos momentos de hora de estudo e trabalho pedagógico coletivo, alegando que nenhuma discussão se volta ao ato educativo na Educação Infantil.

A professora até então expressou claramente algumas de suas maiores **dificuldades**, tais como: atender aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças; compreender o método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica e de articulação de ideias na concepção do seu fazer pedagógico.

Gostaríamos de ressaltar que o processo de formação continuada é árduo, permeado de oscilações e contradições, pois atua diretamente sobre crenças, convicções e práticas cristalizadas em nível individual e coletivo. Temos que considerar também que a professora participante era iniciante nos estudos da teoria eleita para a pesquisa realizada e, desse modo, as dificuldades apresentadas no percurso formativo são cabíveis, visto que a ação de refletir sobre seus atos educativos, identificar os pontos positivos e, especialmente, os aspectos negativos torna-se impactante para qualquer profissional. Ainda, entrar em contato com uma perspectiva pedagógica diferente e internalizar seus princípios e conceitos é algo complexo, que ocorre paulatinamente, já que exige muita leitura, dedicação e esforço intelectual.

Realizado o período de processo formativo teórico, seguimos a formação continuada com as proposições práticas elaboradas majoritariamente pela professora pré-escolar participante, as quais detalhamos na próxima subseção.

5.3 A práxis pedagógica

Seguindo o processo de formação continuada teórico, descrito e analisado no subitem anterior, organizamos as práticas humanizadoras. Ressaltamos que oferecemos apoio à professora com relação à lógica do método da Pedagogia Histórico-Crítica, promovendo a reflexão sobre o que a teoria prerroga, durante o planejamento de suas propostas embasadas na perspectiva estudada, sobre a adequação da proposta à base teórica considerada, etc. Apoiamos a professora na tomada de decisões, oferecendo-lhe sugestões do emprego do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais para o enriquecimento do repertório lúdico das crianças; na busca de brinquedos e materiais para as realização das brincadeiras de papéis sociais e em intervenções durante a prática pedagógica, pontuando as premissas marxistas de ensino e aprendizagem para as crianças pré-escolares, instigando a professora a refletir sobre o que estava fazendo, pois muitas vezes, agia de modo estereotipado.

A vista disso, gostaríamos de frisar que antes do processo de formação continuada, o planejamento realizado pela professora pré-escolar participante pautava-se no plano anual (ANEXO A), o qual indicava os conteúdos e a metodologia a serem propostos e, a partir desses elementos, ela escolhia tarefas que contemplassem as exigências do plano e algumas das dificuldades dos alunos.

Ao iniciarmos o processo de planejamento das práticas educativas, a professora imediatamente trazia inúmeras sugestões de tarefas para serem aplicadas. Quando a questionávamos: - *Mas, qual o objetivo de se propor essas tarefas?* Ela emudeceu e disse: - *Objetivos! Nossa, é verdade temos que ter os objetivos.* Então, exaltamos a relevância da definição cuidadosa dos objetivos de ensino, pois são eles que, quando selecionados articuladamente às necessidades infantis, direcionam todas as outras opções ligadas ao ato educativo. Caso contrário, as proposições de sugestões aleatórias não permitiriam à professora alcançar evoluções significativas no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Após essa argumentação, a professora fez sinal de afirmação com a cabeça e, em seguida, abaixou-a e silenciou-se.

Assim sendo, as propostas educativas foram elaboradas, gradualmente, a partir da identificação das necessidades infantis, da definição dos objetivos pretendidos, bem como das

descrições das vivências com as crianças. Realizamos, ainda, as análises das propostas e das práticas educativas planejadas e desenvolvidas com o grupamento pré-escolar participante. Desse modo, percebemos que a professora começou a refletir com maior aprofundamento antes de propor as tarefas, procurando considerar as necessidades das crianças, o que careciam de aprender para ter saltos no desenvolvimento. Notamos que ela estabelecia objetivos, conteúdos, metodologias e atividades condizentes com a intenção de favorecer a emancipação das crianças. Considerando ser esta uma forma de planejar diferente e mais complexa, vez ou outra a professora se contradizia, repetindo práticas antigas, o que é aceitável quando falamos de revisão de crenças antigas, de representações arraigadas sobre seu trabalho e de transpor conceitos para o trabalho pedagógico com crianças. No entanto, há que se considerar que avanços consideráveis foram atingidos após a realização da formação continuada, como apresentaremos mais adiante.

Ressaltamos que o planejamento geral, desde a estrutura formal do plano até a organização final das ideias sempre foi realizado pela professora pré-escolar participante, já que o acesso às propostas finais das práticas educativas ocorria um pouco antes de a mesma se iniciar, momento em que ela explicava: *“Olha eu coloquei isso aqui! Olha eu acrescentei isso também!”* E, assim, fazíamos os apontamentos possíveis, diante da circunstância. Desse modo, as propostas práticas por escrito só foram encaminhadas via e-mail, posteriormente, visto que a professora alegava que não tinha internet em casa e que na escola havia apenas um computador, disputado por todas as professoras. Às vezes, a professora também solicitava sugestão ou tirava dúvidas, via aplicativo WhatsApp, o que dificultava a inserção de maiores adequações às propostas educativas planejadas, por ela, em vários momentos.

A professora sentia dificuldades na compreensão da relação dialética do modelo teórico selecionado para os planejamentos, ou seja, ainda não tinha clareza de como organizar a proposta educativa de acordo com o método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica. Por esta razão, a estrutura escrita da proposta educativa seguiu o “modelo” encontrado na internet pela professora, o qual foi acrescido até mesmo das áreas de conhecimento definidas pelo RCNEI (BRASIL, 1998). Ela ainda não compreendia que as etapas propostas por este modelo se constituíam em ações articuladas entre si. Ela foi adaptando inadequadamente alguns elementos com base na sua crença e verificamos seu entusiasmo nítido em fazê-las acontecer, o que ocorria com base em suas convicções a respeito das melhorias que seriam geradas pelas etapas.

Destacamos que o início das proposições das práticas educativas estava agendado para o dia 20 de novembro, mas não foi possível, devido à aplicação de uma prática comum no

município chamada de avaliação diagnóstica, realizada com a coordenação junto as crianças. Iniciamos as práticas educativas, então, no dia 24 de novembro 2017, numa sexta-feira, o que possibilitava à professora um maior tempo para reflexão e adequação das propostas no final de semana, caso necessário.

Salientamos também que, ao término das proposições educativas iniciais denominada de “Carrinhos”, sentávamos para conversar sobre a sua realização e para pensarmos a próxima proposta de trabalho com as crianças. Na maioria das propostas educativas referentes ao conteúdo “Bonecas”, a professora planejou autonomamente para verificarmos o quanto ela tinha se apropriado dos pressupostos teóricos estudados e vivenciados anteriormente.

Na subseção abaixo apresentamos como se desenvolveram as práxis educativas com o brinquedo escolhido “Carrinhos”.

5.3.1 Práxis educativa: carrinhos

As propostas educativas tiveram como conteúdo/forma o brinquedo. O assunto foi escolhido pela professora durante o processo de formação continuada em virtude do problema/necessidade da prática social ter sido identificado, consistindo na ausência de vivências de brincadeiras de papéis sociais na sua realidade educativa, especialmente, com brinquedos e da carência dos enredos apresentados pelas crianças, ao brincarem.

Antes de iniciarmos o processo de descrição das práticas educativas e suas análises, faremos a análise da forma de estruturação do plano de aula escrito, elaborado pela professora. Embora tenha sido trabalhado a partir das proposições do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, defendido por Saviani (2011; 2013a;) e Marsiglia e Lavoura (2015), as quais se alinham ao modo de análise de Marx sobre os fenômenos/problemas sociais, estes não podem ser considerados como planos de aulas representativos dos princípios da teoria referida em decorrência dos procedimentos ocorridos no processo de organização.

Como já relatado, a professora apresentou dificuldade em compreender o método pedagógico e, dessa maneira, evidenciamos, nos planos apresentados abaixo, os equívocos, dentre eles, o estudo sobre determinado fenômeno/conteúdo escolar organizado em áreas do conhecimento, conforme descritas no RCNEI (BRASIL, 1998). Este documento e seus encaminhamentos curriculares se constituía, naquele momento para a professora, o referencial mais consolidado e prevalecia aquele modelo fragmentado de inserção das áreas do conhecimento nas propostas educativas. Inclusive, o Guia Curricular Municipal (2010) que a

professora deveria sempre seguir pra propor seus planos de aulas se encontra organizado nestas bases.

Para Pedagogia Histórico-Crítica, as áreas do conhecimento devem ser mantidas, todavia, de maneira articulada pois, como destaca Saviani (2013a), essa separação dos conhecimentos em disciplinas é inadequada, já que as disciplinas precisam estar unidas para se ter uma visão do todo sobre o fenômeno/problema. Ressaltamos, ainda, embasados em Saviani (2011, p. 67), que os momentos do método pedagógico que discursamos a seguir são “[...] momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico, assim, não são etapas estanques, fragmentadas”.

Seguindo a análise, apresentamos o ponto de partida do processo educativo que, de acordo com Saviani (2011), é o “momento” em que a prática social é comum, tanto para os alunos quanto para os professores. Contudo, na categoria pedagógica, os níveis de compreensão sobre essa prática social são singulares, visto que o professor apresenta uma visão sintética relacionada aos seus conhecimentos e experiências sobre a realidade, e o aluno tem uma visão sincrética, pois seus conhecimentos se baseiam, fundamentalmente, na empiria, nas experiências cotidianas e não nas vivências pedagógicas. A professora entendeu o ponto de partida como “momento” de apresentação do conteúdo e de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Quanto à problematização, esta é compreendida como “momento” para identificação dos problemas, dos aspectos sociais que precisam ser analisados e resolvidos no processo educativo. Percebemos que a professora pré-escolar participante absorveu esse “momento” como continuação do levantamento dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos.

A instrumentalização, nesse processo, é compreendida pelo método materialista histórico-dialético como “momento” de oferta aos alunos dos conteúdos elencados pelo professor como indispensáveis à resolução dos problemas, que precisam estar articulados às formas de ensino e, estas, serem adequadas às especificidades do nível de ensino em questão. Durante a instrumentalização, cabe ao professor partir das abstrações gerais sobre o problema social e seguir para uma análise cunhada nos conteúdos escolares selecionados, para se ter uma visão mais ampla do problema. Nesse aspecto, a professora não se distanciou totalmente do método pedagógico utilizado, pois, em alguns momentos, trouxe os conteúdos e as metodologias que seriam trabalhados.

A catarse é entendida como “momento” de verificação dos resultados do processo de ensino de identificação das aprendizagens, ou seja, observar a qualidade das apropriações do conhecimento por parte do aluno. Portanto, esse “momento” é impossível de ser previsto. A

professora entendia o plano de aula escrito como “momento” de registro das atividades trabalhadas. O ponto de chegada é o momento final do processo educativo, o qual as crianças apresentam uma visão total do problema. Assim sendo, tem-se uma compreensão sintética do problema, e o professor tem minimizadas as deficiências de suas sínteses. “Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica” (SAVIANI, 2011). A professora, de modo geral, apresentava o ponto de chegada como roda de conversa, talvez, como forma de identificação dos saltos de aprendizagens dos alunos.

Os principais equívocos da professora na compreensão do método, expressos nos seus planos escritos, foram expostos para que essas questões não precisassem ser retomadas, neste texto, a cada plano de aula apresentado. Destacamos ainda que o aspecto central das propostas educativas foi proporcionar o uso do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais como forma e conteúdo de ensino e enriquecer o enredo destas brincadeiras para que o desenvolvimento infantil fosse potencializado. Ressaltamos ainda que o objetivo de proporcionar o emprego do brinquedo e das brincadeiras de papéis sociais como forma e conteúdo de ensino se manteve subentendido em todos os planos, embora a professora não o mencionasse.

Na primeira prática educativa, o objetivo primário era identificar o brinquedo que seria escolhido pelas crianças, para, a partir dessa escolha, planejar a próxima aula com a finalidade central de enriquecer os enredos das brincadeiras de papéis sociais das crianças pré-escolares participantes e, concomitantemente, potencializar o desenvolvimento humano delas.

Plano de Aula 1 (24/11/2017)

Conteúdo: O brinquedo e a brincadeira.

Linguagem Oral e Escrita: Escuta e interpretação da poesia “Infância” (Sônia Miranda).

Matemática: Numeral/quantidade; gráfico dos brinquedos preferidos; Noção de igual/diferente; mais/menos.

Arte: Desenho do brinquedo preferido (coletivo: cada criança fará o desenho de seu brinquedo preferido na cartolina).

Música: Cantar e dramatizar músicas infantis alusivas aos brinquedos (boneca de lata, Emília e pião).

Natureza e Sociedade: Objetos e processos de transformação (brinquedo).

Objetivo Geral:

- Enriquecer o enredo das brincadeiras protagonizadas e o desenvolvimento infantil.

Objetivos Específicos:

- Conhecer a história e evolução de alguns brinquedos e brincadeiras a partir da realidade concreta das crianças;
- Acompanhar a leitura da poesia feita pela professora observando o cartaz;
- Encontrar no texto o nome de brinquedos e brincadeiras;
- Brincar com diferentes tipos de brinquedos e também com a ausência deles;
- Elaborar a lista de brinquedos e brincadeiras conhecidos pelas crianças;
- Reconhecer as características do brinquedo em questão (do que é feito, tamanho);
- Cantar e dramatizar músicas infantis alusivas aos brinquedos (boneca de lata, Emília, pião, etc.);
- Elaborar o gráfico de brinquedos preferidos;

- Comparar quantidades (observando o gráfico) e,
- Brincar com o brinquedo mais escolhido pela turma.

Ponto de partida:

Leitura da poesia: Infância - (Sonia Miranda. Pra boi dormir: Rio de Janeiro: Record, 1999)

O que são brinquedos? E brincadeiras?

Quais brinquedos e brincadeiras vocês conhecem?

E qual o brinquedo ou brincadeira que vocês mais gostam?

Anotar as respostas das crianças. Realizar comparações, posteriormente, por meio de gráfico.

Iniciaremos então o estudo a partir do brinquedo mencionado pelas crianças.

Problematização:

Como são os carrinhos? De que material eles são feitos?

Será que eles sempre foram feitos assim?

Como eram carrinhos que os seus pais ou avós de vocês brincavam?

Instrumentalização:

- Relato das preferências na roda de conversa;

- Registro das preferências por meio do gráfico e desenho das crianças;

- Vivência com brincadeiras cantadas (de acordo com o brinquedo mais escolhido) – Exemplo: boneca de lata, Emília,

- Brincar com diferentes tipos de brinquedos, de acordo com o brinquedo mais escolhido e,

- Pesquisa: como eram os carrinhos no tempo em que os pais ou avós eram crianças.

Recursos:

Brinquedo mais escolhido/ variadas(os); Pen-Drive; Projetor; Cartaz da poesia e Pesquisa.

Catarse:

Registro gráfico: desenho, escrita não convencional do brinquedo favorito.

Ponto de chegada:

Roda de conversa.

Nesse primeiro dia de intervenção, a professora estava bem nervosa e acabou esquecendo propostas planejadas. Inicialmente, realizou o que estava habituada, no caso, a contagem das crianças, como revelado abaixo:

Ela olha para mim e fala:

- Meu Deus! Eu tô fazendo tudo errado! Tô esquecendo tudo!

Eu digo:

- Relaxa e retoma a proposta agora.

E então, ela olha para o seu caderno, lembra do planejamento e faz a leitura do poema escolhido: O que significa infância? Texto em que havia rimas e falava sobre o brincar. (OBSERVAÇÃO, grifos da pesquisadora).

Nesta exposição, a professora demonstrou a força da rotina que atua na pessoa de forma condicionante, promovendo ações, muitas vezes, sem pensar, particularmente naqueles momentos de maior estresse, o que tinha muita relação com a sua forma de planejamento costumeiro. Se uma pessoa está condicionada, significa que ela repete aquela ação frequentemente, conforme aponta Lazaretti (2013), ao ressaltar que as professoras, às vezes,

propõem atividades aleatoriamente, sem planejamento intencional, de forma repetida, tornando-se uma ação mecânica.

Mas, ao consultar o seu caderno de anotações, a professora se apercebeu da proposição da leitura da poesia “Infância”, de Sônia Miranda, realizando-a com as crianças. Em seguida, confeccionou uma lista de brinquedos e brincadeiras conhecidos pelas crianças. Perguntava e anotava num cartaz afixado na lousa. Elaborada a lista de brinquedos, a professora realizou uma votação para identificar o brinquedo favorito da turma, sendo que o brinquedo mais votado foi o carrinho, provavelmente, em decorrência do maior número de meninos matriculados na sala. Essa votação era importante, pois os seus resultados revelariam os objetos que seriam trabalhados durante as práticas educativas.

Entretanto, destacamos que as propostas educativas não seguiram os desejos imediatos das crianças, como na orientação da Pedagogia Antiescolar, haja vista que o objetivo de trabalhar com o conteúdo brinquedo e brincadeiras de papéis sociais já havia sido definido pela professora, com as metas de aprendizagem. Isto visava solucionar o problema da sua prática social, no caso, a escassez de momentos de brincadeiras de papéis sociais e empobrecimento do enredo destas. Logo, o brinquedo escolhido pelas crianças tinha valor secundário, já que todos os brinquedos são elementos ricos em história e em cultura, o que possibilita compreender o movimento, as transformações que estes sofrem constantemente.

Feita a votação, passaram para a confecção de um gráfico que comprovasse e expressasse a preferência das crianças. A professora organizou o gráfico com as crianças. Cada uma delas, colou uma ficha no espaço destinado ao brinquedo que havia escolhido, correspondendo ao seu voto, e escreveu o seu nome dentro da ficha. Esse voto, de certa forma, teve um significado valoroso, uma relação de reconhecimento da ação/atuação das crianças no âmbito escolar, sem se sobrepor à ação e atuação do professor.

Figura 1– Confeção do gráfico: Brinquedo favorito



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Terminada a confecção do gráfico, as crianças foram almoçar e fazer a escovação dos dentes. Quando retornaram à sala, tiveram uma surpresa. A professora tinha disposto sobre algumas mesas carrinhos de diferentes tamanhos, cores e materiais para que elas brincassem (carrinhos trazidos pela professora e pesquisadora). As crianças olharam, admiradas, os carrinhos por alguns instantes e já os escolhiam para a brincadeira. Nesse momento, um aluno exclamou: “*Mas, não tem carrinho rosa para as meninas!*”

Figura 2 Carrinhos trazidos pela professora e pesquisadora



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

A professora estava tão preocupada com a organização da atividade que não ouviu a fala da criança. As crianças, então, de posse dos carrinhos, foram brincar livremente pela sala. Nesse momento, fomos até a professora e comentamos sobre o discurso do aluno. Ela confirmou que não havia ouvido. Então, comentamos que esse pronunciamento revelava a necessidade de se trabalhar questões de gênero na próxima aula, para desconstruir atitudes preconceituosas e discriminatórias desde a Educação Infantil.

Figura 3 - Brincadeira livre de papéis sociais com os carrinhos



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

A fala desse aluno, vai ao encontro do que Nicolielo (2015, p. 155) aponta em sua pesquisa, ou seja,

A apropriação dos brinquedos pelas crianças, também oportunizou experiências referentes às relações de gênero. A ação delas, o modo como usaram e exploraram esses objetos, em algumas vezes, desencadearam uma confirmação nos estereótipos de gênero muito presentes nos brinquedos industrializados.

Trabalhar a questão de gênero nos brinquedos e por meio dos brinquedos e das brincadeiras de papéis sociais caracteriza-se, assim, um conteúdo indispensável, pois, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, os sujeitos se apropriam do mundo objetivo por meio das relações sociais e de suas produções. Assim, os preconceitos e as desigualdades são aspectos construídos socialmente, como destaca Marsiglia (2012), e a escola, portanto, tem que se posicionar em defesa da diversidade, igualdade de direitos e justiça social.

Nesse sentido, Duarte (2013) ressalta que as individualidades são intrinsecamente sociais e relacionadas às singularidades históricas e sociais do gênero humano. Louro (1997) complementa dizendo que é deste contexto cultural que as identidades de gênero são produzidas e podem, inclusive, ser transformadas (lei do movimento). Dessa maneira, precisamos ensinar as crianças, desde a Educação Infantil, que o conceito de gênero e seus desdobramentos são instrumentos políticos e ideológicos que se construíram historicamente e que as funções sociais dos homens e das mulheres, bem como as relações entre estes, são frutos sociais sobre as bases biológicas. Logo, o que é configurado como do gênero masculino ou feminino é determinado pelo contexto cultural no qual estamos inseridos (LOURO, 2000).

No desenrolar da brincadeira com os carrinhos, as crianças criaram alguns enredos, caracterizando-a como brincadeira de papéis sociais: como a mãe que ia buscar a filha na escola, os meninos como vendedores de carro, outros como corredores, etc. Confirmando o que menciona Elkonin (1998), ao ressaltar que na idade pré-escolar, as crianças utilizam, como enredo de suas brincadeiras, as suas próprias vivências, nas quais podemos identificar a riqueza ou não das suas experiências sociais. O autor destaca ainda que, para o enriquecimento dos conteúdos das brincadeiras de papéis sociais, é necessário enriquecer as vivências das crianças, o que releva a proposição desta tese.

Nessa mesma direção, Rivero (2015) aponta que, aparentemente, as brincadeiras das crianças parecem ter os mesmos enredos, todavia, ao acompanharmos de perto sua realização, percebemos que há visões e atitudes distintas, as quais foram apropriadas nas relações sociais vividas pelas crianças.

Por isso, destacamos como positiva a postura da professora em acompanhar mais de perto as crianças nos momentos de brincadeira de papéis sociais com os carrinhos. Pudemos observar, ainda, ela fazendo anotações no caderno, buscando obter informações relevantes e, ao final da brincadeira de papéis sociais, verificamos que as crianças fizeram um desenho coletivo com os seus brinquedos preferidos e conversaram na roda de conversa sobre todas as ações desenvolvidas no dia. Aqui, a proposta poderia ter sido de as crianças registrarem as histórias que criaram na brincadeira de papéis sociais com o emprego dos carrinhos, pois estaria mais vinculada à atividade que haviam acabado de realizar.

Após a primeira intervenção, reunimo-nos com a professora para conversar e analisar a experiência, verificar as dificuldades/necessidades em planejar a próxima aula. No momento de análise, realizamos alguns apontamentos a partir das observações da prática educativa, tais como: a hora da entrada, que precisava estar alinhada à aula; a finalidade das orações; a atenção às falas das crianças; o cuidado nas argumentações para não induzir as respostas e nem a orientação dos trabalhos e/ou não a realização deles no lugar das crianças. Também conversamos sobre a articulação entre teoria e prática, cuja aspecto a professora afirmou ter conseguido enxergar elementos da teoria estudada durante a aula, como revelou: *“Sim, eu vi. A criança ativa; o professor como mediador; o brincar como linguagem da criança dessa idade. Trazer o mais complexo[...] eu podia ter combinado antes com eles, explorado melhor os materiais.”* (Grifos da pesquisadora).

Isso demonstrou que, apesar de a professora ter se perdido no início do desenvolvimento de sua proposta, ao recorrer ao seu plano escrito, conseguiu estabelecer algumas relações entre a prática educativa e os pressupostos das teorias estudadas.

Na segunda proposta educativa, por termos identificado, por meio da fala do aluno e na própria brincadeira de papéis sociais, as divisões dos carrinhos por gênero, buscamos trabalhar esse conteúdo mais enfaticamente com a finalidade de minimizar os processos de exclusão de qualquer natureza, aqui em especial, a exclusão por gênero.

Plano de aula 2 – Carrinho (25/11/2017)

Conteúdo: Brinquedo e brincadeira.

Linguagem Oral: Vídeo da Mika: Brinquedo de menino x menina; Argumentação de ideias e pontos de vista.

Linguagem Escrita: Produção oral de texto coletivo – professor escreva e,

Recortar e colar imagens de brinquedos que meninos e meninas podem brincar.

Matemática: Situação-problema: Contar o número de brinquedos existentes na mesa de exposição.

Arte: Modelagem com massinha – representar brinquedos.

Natureza e Sociedade: Brinquedo de menino x menina.

Música: “Vambora”, Palavra Cantada; música do carro; a roda do carro gira, gira; motorista.

Objetivos específicos:

- Analisar criticamente brinquedos, culturalmente, considerados de meninos e meninas;
- Reconhecer e respeitar as diferenças;
- Explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista e,
- Cantar e dramatizar músicas infantis alusivas ao automóvel (“Vambora”, música do carro, roda do ônibus, motorista).

Ponto de partida

Na aula passada um amiguinho disse que não tinha carrinhos de menina. O que você estava pensando quando fez essa fala?

Problematização:

Existem carrinhos diferentes para meninos e meninas?

Qual a diferença?

Mulher dirige carro?

Os que elas dirigem são diferentes do que os dos homens?

Vocês acham que as meninas brincavam de carrinho no tempo de seus pais ou seus avós?

E, hoje em dia, as meninas brincam de carrinho? Por quê?

Instrumentalização

Vídeo: O Diário de Mika: brinquedo de menino e meninas (discussão na roda de conversa) e,

Músicas: Vambora, então tá combinado - palavra cantada; música do carro; a roda do carro gira, gira; motorista.

Recursos

Projeter e Pen drive.

Catarse

Brincadeira de papéis.

Produção de texto coletivo.

Ponto de chegada

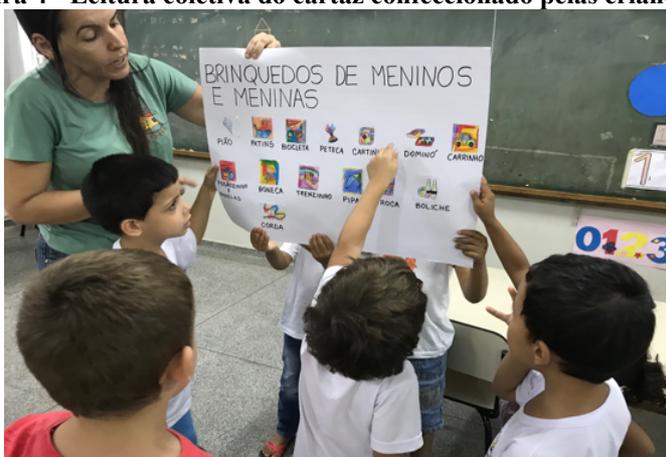
Roda de conversa.

Na segunda aula, a professora lembrou, passo a passo com as crianças o que haviam feito e refez a pergunta do aluno para a sala, sobre os carros cor de rosa para as meninas. A partir daí, iniciou a discussão sobre gênero. Assistiram a um vídeo infantil, da série Diário de Mika, chamado “Brinquedos de meninos e meninas” e seguiram a conversa sobre o tema.

Posteriormente, a professora entregou aleatoriamente algumas imagens de brinquedos para as crianças para serem coloridos e confeccionarem um cartaz sobre os brinquedos de meninos e de meninas. A ação de trazer figuras impressas em branco e já recortadas pela professora revela uma retomada de ações pedagógicas familiares, uma preocupação demasiada com o tempo escolar, a organização da atividade e os prejuízos ao desenvolvimento da expressividade infantil, mencionados por ela. Souza (2013) comenta, em sua dissertação, que habitualmente, as professoras primam pelo cumprimento das atividades e dos horários da rotina e, para tal, muitas vezes, padronizam as ações das crianças.

Durante a organização do cartaz, a professora ia colando e escrevendo junto com as crianças os nomes dos brinquedos, seguida da leitura coletiva. Terminada a proposta do cartaz, organizaram-se em fila para o almoço.

Figura 4 - Leitura coletiva do cartaz confeccionado pelas crianças

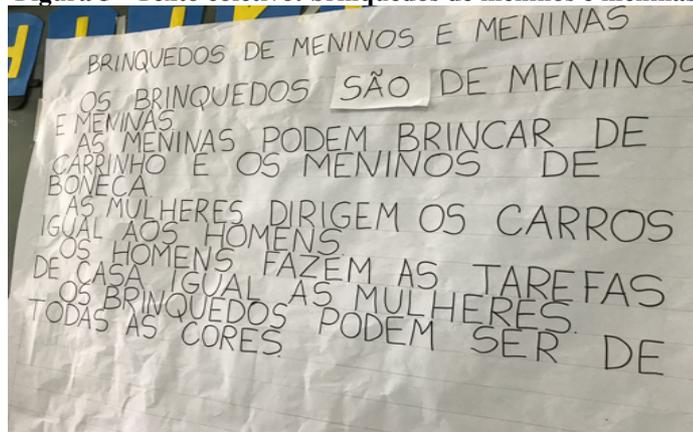


Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Nesse momento, duas meninas foram até à lousa e começaram a escrever os nomes dos brinquedos que haviam conversado, demonstrando, assim, a necessidade da escrita que, como aponta Lazaretti (2013) e Vigotski (1996), são a partir dessas demonstrações que o processo de alfabetização começa a fazer sentido para a criança e torna-se uma nova forma de expressão. Torna-se importante adotar uma forma de introdução dessa linguagem no contexto infantil, que corresponda às especificidades das crianças pré-escolares e aos seus usos sociais.

Ao voltarem do almoço, organizaram-se em roda, retomaram o que haviam trabalhado no dia e construíram um texto coletivo sobre os brinquedos de meninos e meninas.

Figura 5 - Texto coletivo: brinquedos de meninos e meninas



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Como o processo de construção do texto coletivo foi bem extenso, não houve tempo para a realização das brincadeiras de papéis sociais, reforçando mais uma vez os resultados da pesquisa de Souza (2013). A professora estava apreensiva em dar conta de tudo o que havia sido organizado e privilegiou a discussão sobre a pesquisa com as crianças, até porque esta

era a ligação para a proposta pedagógica da aula seguinte. Para finalizar a aula, a professora questionou as crianças sobre os brinquedos que os pais, tios ou avós brincavam quando eram crianças.

- *Será que eles brincavam de carrinho?*
- *Será que a vovó, a tia e a mãe brincavam de carrinho também?*
- *Como eram os carrinhos?*
- *Vamos perguntar para eles?*
- *Vocês, então, vão levar uma folha de pesquisa para casa e vão investigar.*

Cada criança levou para casa uma folha contendo a seguinte pergunta: Quais eram os brinquedos e brincadeiras que seus familiares brincavam quando eram crianças? Explique. Este levantamento seria compartilhado na próxima aula. Na aula subsequente, trabalhamos o conteúdo Brinquedos: carrinhos, a partir do resgate das brincadeiras infantis dos familiares das crianças da sala participante.

Plano de aula 3 – Carrinho (28/11/2017)

Conteúdo: Brinquedo e brincadeira.

Linguagem Oral: Leitura da pesquisa feita em casa pelos alunos e,
Leitura de imagens de carrinhos de brinquedos dos anos 2010, 2000, anos 1990, 1980, 1970, 1960 e 1950.

Linguagem Escrita: Formação da palavra “carrinho” com letras móveis.

Matemática: Manipulação de objetos de diferentes: tamanhos: grande/pequeno; espessuras: fino/grosso; texturas (áspero, liso, macio, duro); formas.

Arte: Representação/confecção de exemplares de brinquedos familiares com materiais diversos.

Natureza e Sociedade: Objetos e processo de transformação.

Música: Vambora palavra cantada; música do carro; a roda do carro gira, gira; motorista.

Educação Física: Movimentos corporais com música.

Objetivos específicos:

- Relatar o conteúdo da pesquisa e o adulto que colaborou;
- Discutir na roda de conversa os resultados da pesquisa;
- Observar criticamente imagens de carrinhos da época dos pais e avós;
- Discutir na roda sobre as imagens observadas (comparar os atuais com os que os pais e avós brincavam);
- Cantar e dramatizar músicas infantis alusivas ao automóvel (Vambora, música do carro, roda do ônibus, motorista);
- Manipular objetos e explorar seus diferentes atributos: tamanho: grande/pequeno; espessura: fino/grosso; texturas (áspero, liso, macio, duro); formas;
- Confeccionar carrinhos com vários materiais recicláveis e,
- Brincar com o brinquedo confeccionado.

Ponto de partida

Socializar a pesquisa feita sobre os tipos de carrinhos que os pais e avós brincavam.

Será que os carrinhos utilizados pelos pais e avós são iguais aos que vocês brincam?

Problematização:

Quais são as semelhanças e as diferenças entre eles?

Será que eles sempre foram feitos assim?

E as crianças que não tinham dinheiro para comprar? Ficavam sem brincar?

Instrumentalização

Músicas alusivas aos carros;

Imagens de carrinhos antigos dos pais e avós - contextualizar e,

Confecção de carrinhos de sucata, utilizando materiais diversos: rolo de papel higiênico, latas de achocolatado e de leite, garrafas pet, tampinhas de tamanhos variados, palito de churrasco, cola, barbante, arame, pistola de cola quente.

Recursos

Projeto; Pen drive; Caixa de som; Materiais recicláveis: rolo de papel higiênico, latas de achocolatado e de leite, garrafas pets, tampinhas de tamanhos variados, palito de churrasco, cola, barbante e arame.

Catarse

Confecção de carrinhos com diferentes materiais: rolo de papel higiênico, latas de achocolatado e de leite, garrafas pets, tampinhas de tamanhos variados e palito de churrasco.

Ponto de chegada

Mapa Conceitual – carrinhos atuais e carrinhos dos pais e dos avós.

Essa aula foi iniciada com a retomada da discussão daquilo que havia ocorrido na aula anterior e a socialização dos levantamentos individuais sobre “Peça para um adulto de sua família para lhe contar e escrever, como eram os carrinhos que as crianças brincavam na época em que eram criança? ”. Após a socialização entre as crianças dos resultados do levantamento que haviam feito, a professora convidou as crianças para observarem imagens de carrinhos mais antigos, da época em que seus pais, tios e avós eram crianças. Sequencialmente, as crianças se organizaram para a confecção dos seus próprios carrinhos, fazendo a escolha do modelo de carrinho, de modo individual, e de acordo com seus interesses. Algumas fizeram iguais aos que os pais haviam descrito e outras quiseram fazer diferente, como haviam visto nas imagens trazidas pela professora.

Figura 6 - Pesquisa feitas com os familiares

NOME: _____ DATA: ____/____/____
PESQUISA
 PEÇA PARA UM ADULTO DE SUA FAMÍLIA PARA LHE CONTAR E ESCREVER, COMO ERAM OS CARRINHOS QUE AS CRIANÇAS BRINCAVAM NA ÉPOCA EM QUE ERA CRIANÇA.

Os carrinhos eram feito de madeira, latas, garrafas pets e as rodas de solado de cinelo variava

Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

A proposta desta aula tinha como objetivo evidenciar o movimento de mutação desse fenômeno cultural; trabalhar a história dos carrinhos; fazer um resgate dos brinquedos usados pelos familiares dos alunos na infância e mostrar a elas que é possível construir seus próprios brinquedos, já que hoje há um apelo forte da indústria de brinquedo sobre as crianças, pais e professores para o consumo desses objetos, particularmente, para fins pedagógicos.

Álvares (2011, p. 134), neste aspecto, afirma que, na atualidade, os brinquedos e as brincadeiras vêm perdendo a sua essência, o seu valor como promotores do desenvolvimento infantil, devido à lógica do capitalismo. O brinquedo tornou-se, assim, apenas “[...] mais um produto a ser consumido, por sua função instrumental de contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, futuro trabalhador”. Desta maneira, revelar às crianças que elas podem confeccionar seus próprios objetos lúdicos, significa, entre outras coisas, lutar contra as regras do capitalismo.

A construção dos carrinhos com materiais recicláveis foi demorada, devido à sua complexidade, o que exigiu a ajuda de uma auxiliar, assim como a uma sutil alteração do olhar da professora frente ao desenvolvimento da proposta. A professora apesar de estar preocupada com o tempo de finalização da confecção dos carrinhos, valorizou o processo de construção, tornando-o de fato educativo. Ao mesmo tempo em que ajudava as crianças na montagem dos carrinhos, questionava-as ao ponto de as fazerem refletir, experimentar e responder às questões levantadas, tais como: *“Quantas rodas precisamos? Rodas com tamanhos diferentes interferem no deslocamento do carrinho? Se só colarmos as rodas, o carrinho andar?”*

Mesmo sendo uma proposta didática que dispense muito tempo, essas atividades de construção são importantes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, como afirma Martins (2007a, p. 75):

As atividades de construção operam sobre o estabelecimento de relações entre distintas partes dos objetos. Os trabalhos manuais favorecem os domínios sobre a utilização de instrumentos, ampliando a compreensão sobre os motivos sociais da produção de objetos. Enfim, todas essas atividades requerem análise e planejamento, ensinando a criança a atender deveres e a realizar ações com um fim determinado, inferindo nas representações simbólicas e no estabelecimento de relações entre os motivos da atividade e seus resultados etc.

No processo de construção, pudemos observar como as crianças estavam envolvidas, preocupadas em fazer adequadamente como os familiares ensinaram ou como observaram na imagem mostrada pela professora. Estavam sempre atentos aos menores detalhes e, ao verem

o resultado final e descobriram que poderiam levar os carrinhos para casa, ficaram orgulhosos de si mesmos.

Figura 7 - Carrinhos construídos pelas crianças com materiais recicláveis



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017)

Terminadas as produções, as crianças brincaram com os carrinhos na sala de aula por um determinado tempo. O enredo principal desta brincadeira de papéis sociais foi a corrida, especialmente foi verificar qual carrinho construído por eles apresentava maior velocidade. A brincadeira se desenrolou até serem orientadas à realização do registro por meio de desenho.

Figura 8 - Brincando com os carrinhos de materiais recicláveis



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Figura 9 - Registro da confecção dos carrinhos de materiais recicláveis



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Na quarta prática educativa, dando sequência à temática Brinquedo: carrinhos, trabalhamos o conteúdo força de atrito, com o objetivo de as crianças entenderem porque, em alguns lugares, os carrinhos andam mais rápido e em outros eles se deslocam mais devagar, estendendo essa compreensão para sua realidade social, como orienta Pasqualini (2018, p. 166, grifos da autora):

Quando propomos, a partir da referência histórico-crítica, que a experiência escolar da criança seja *pautada* pelo conhecimento científico, artístico e filosófico, não estamos indicando que a escola difunda conteúdos artificiais ou alheios à vivência da criança na sociedade. O conhecimento teórico produzido pelas ciências não se refere a outra coisa senão à própria prática social, pois se articula com ela na medida em que se debruça sobre os fenômenos e processos da realidade, buscando apreendê-los para além de sua aparência fenomênica, em sua gênese, desenvolvimento, interconexões e devir, registrando em seus sistemas conceituais o acúmulo histórico alcançado por gerações e gerações de seres humanos na lida com os problemas da vida social e da condição humana.

A seguir, observamos como se ocorreu esse processo de aprendizagem.

Plano de aula 4 – Carrinho (29/11/2017)

Conteúdo: Brinquedo e brincadeira.

Linguagem Oral: Relato de como foi feito o carrinho, o material que usou, a dificuldade que encontrou; Vídeo: show da Luna sobre atrito.

Linguagem Escrita: Registro gráfico do carrinho que confeccionou.

Matemática: Manipulação de objetos de diferentes atributos: tamanho: grande/pequeno; espessura: fino/grosso; texturas (áspero, liso, macio, duro); formas.

Arte: Representação/ confecção de exemplares de brinquedos familiares com materiais diversos (finalização).

Natureza e Sociedade: Objetos e processo de transformação; Atrito (experiência com os carrinhos confeccionados e os carrinhos industrializados em diferentes superfícies – tapetes, calçada de concreto, piso liso,

grama, terra.

Música: “Vambora” - palavra cantada; música do carro; a roda do carro gira, gira; motorista.

Educação Física: Movimentos corporais com música.

Objetivos específicos:

- Relatar e discutir na roda de conversa como foi feito o carrinho;
- Fazer o registro gráfico do carrinho confeccionado e escrever (mesmo que não convencionalmente) de que material foi feito;
- Assistir ao vídeo sobre atrito;
- Expressar suas ideias e opiniões;
- Manipular objetos e explorar seus diferentes atributos: tamanho: grande/pequeno; espessura: fino/grosso; texturas (áspero, liso, macio, duro); formas;
- Fazer a experiência com os carrinhos confeccionados, observando criticamente quando e em qual superfície houve mais/menos atrito nas diferentes superfícies e,
- Brincar com o brinquedo confeccionado.

Ponto de partida

Socializar a produção dos carrinhos e,
Será que os carrinhos deslizam em qualquer superfície?

Problematização:

Quais são as semelhanças e a diferenças entre eles?
Será que eles sempre foram feitos assim?
E as crianças que não tinham dinheiro para comprar? Ficavam sem brincar?

Instrumentalização:

Vídeo sobre atrito.

Recursos

Projeter; Pen drive; Materiais recicláveis: rolo de papel higiênico, latas de achocolatado e de leite, garrafas pets, tampinhas de tamanhos variados, palito de churrasco, cola, barbante, arame; papel sulfite, lápis de escrever e de cor e tapetes.

Catarse

Deslizar os carrinhos sobre diferentes superfícies.

Ponto de chegada

Mapa Conceitual – carrinhos e atrito

Nesse dia, durante a roda de conversa inicial, recordaram o que haviam feito na aula anterior e realizaram uma análise comparativa por meio dos carrinhos confeccionados pelas crianças. Nessa atividade, a professora perguntava: “*Qual é o carrinho maior? E o menor? Qual é o mais leve? E o mais pesado? Quais materiais foram utilizados? Quais as cores dos carrinhos?*”

As crianças pensavam, mediam e respondiam. Mas, quando a professora perguntou: “*Será que eles andam da mesma forma em diferentes superfícies?*” As crianças silenciaram-se. Algumas se dispuseram a responder que sim e outras que não, contudo, a maioria não se expressou.

Diante dessa reação, a professora perguntou se eles já ouviram falar em atrito e os convidou para assistir a um vídeo da série “Show da Luna”, que explica o princípio da força

de atrito. Depois disso, desceram para o pátio para realizarem uma experiência num circuito elaborado pela professora com diferentes superfícies (madeira, tapete liso, tapete felpudo, água, papelão).

Figura 10 - Aprendendo concretamente o conceito: força de atrito



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Figura 11 - Aprendendo concretamente o conceito: força de atrito



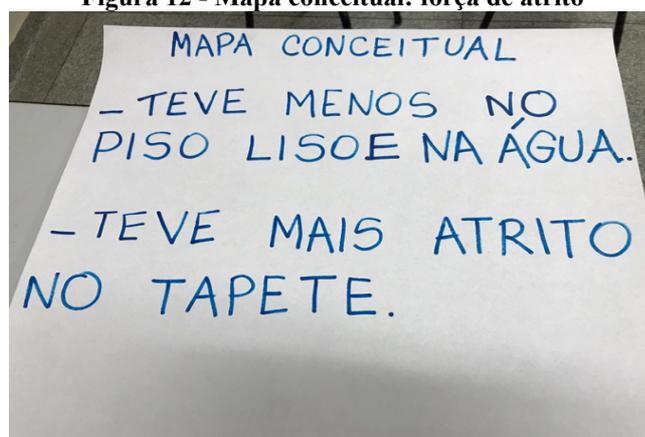
Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

A professora acompanhou-os, um a um, fazendo-os refletir sobre as questões: “*O carrinho anda rápido ou devagar aqui? E aqui? Qual piso ele foi mais lento? E qual ele foi mais veloz?*”.

As crianças testavam e respondiam e, por fim, brincaram livremente, explorando outras superfícies do espaço escolar. Posteriormente, voltaram para a sala para elaborarem um mapa conceitual sobre o que é força de atrito e quais as superfícies em que os carrinhos foram

mais rápidos e quais foram mais lentos devido à resistência exercida. Ao pensarmos nessa proposta, pautamo-nos num trecho do texto da Arce (2013b), estudado no processo de formação teórica, no qual a autora aponta que durante a brincadeira pode haver a interferência dos adultos e pode se ensinar conceitos científicos, pois é desse modo que as crianças vão evoluir suas faculdades mentais e seus repertórios lúdicos, sempre com atenção do professor para garantir a essência da brincadeira.

Figura 12 - Mapa conceitual: força de atrito



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Nesse dia, as crianças levaram para suas casas os carrinhos que produziram.

Na aula seguinte, o conteúdo a ser trabalhado foi brincadeira de papéis sociais, Motorista. Com a preocupação de ampliar os enredos dessas brincadeiras, mostramos às crianças alguns sinais e regras de trânsito, que tinha como finalidade também a compreensão do papel social conectado à realidade (lei da totalidade).

Plano de aula 5 – Carrinho (30/11/2017)

Conteúdo: Brinquedo e brincadeira.

Linguagem Oral: Leitura do poema Automóvel - José Paulo Paes; Vídeo Belinha a Ovelhinha – A dona Faixa.

Linguagem escrita: Registro gráfico do carrinho que confeccionou.

Matemática: Manipulação de papéis diferentes tamanho e formas: círculo quadrado, triângulo, retângulo.

Arte: Utilização de papéis diversos para decoração da caixa de papelão grande (color set, cartão, cartolina, dobradura).

Natureza e Sociedade: Objetos e processo de transformação; Trânsito (“dirigir” os carrinhos confeccionados).

Música: Xuxa – Atravessar a rua; Vambora - Palavra cantada; música do carro; a roda do carro gira, gira; motorista.

Educação Física: Movimentos corporais com as músicas.

Objetivos específicos:

- Fazer um passeio no entorno da escola a pé;
- Relatar e discutir na roda de conversa sobre o trânsito;
- Assistir ao vídeo sobre trânsito;
- Expressar ideias e opiniões;
- Recortar papéis em diferentes: tamanhos e formas;

- Decorar as caixas de papelão que serão transformados em carrinhos para as crianças;
- Discutir sobre como motoristas e pedestres devem se comportar no trânsito;
- Discutir sobre sinais de trânsito;
- Saber o significado das palavras pedestre e motorista e,
- Brincar de ser motorista com o brinquedo confeccionado, observando e respeitando os sinais de trânsito.

Ponto de partida

Lembram do percurso que realizamos na aula passada? Nós realizamos um percurso observando o atrito. Hoje faremos outro percurso, mas observando os sinais de trânsito.

Como motoristas e pedestres devem se comportar no trânsito?

Problematização:

O que significa a palavra pedestre? E motorista? E trânsito?

Será que podemos andar na rua de qualquer jeito?

Existem regras para andar nas ruas?

Vocês conhecem alguma regra?

Como as pessoas fazem para se locomoverem no trânsito? Os motoristas? E os pedestres?

Instrumentalização

Decoração das caixas de papelão que serão carrinhos para as crianças entrar dentro;

Vídeo sobre a faixa de pedestre e semáforo e,

Músicas que falam sobre trânsito e seus sinais.

Recursos

Projeto; pen drive; papéis diversos; papel sulfite, lápis de escrever e de cor.

Catarse

Brincadeira de papéis sociais: brincar de ser motorista e pedestre.

Ponto de chegada

Registro gráfico representando a brincadeira de papéis sociais.

Na aula de número 5, as crianças conversaram sobre o que fizeram na aula anterior e, em seguida, fizeram a leitura coletiva do poema “Automóvel”, refletindo sobre os deslocamentos dos carros e dos pedestres nas ruas.

Professora falou:

- Ontem nós andamos com os carrinhos sobre diferentes superfícies, mas não haviam regras para isso. Agora, caso estivermos andando na rua, de carro ou a pé, temos que obedecer a algumas regras?

As crianças responderam positivamente e a mesma continuou:

- Quais são essas regras? Como elas se chamam?

Conversaram, então, brevemente, sobre as leis de trânsito e, sequencialmente, as crianças foram convidadas a confeccionar seus próprios carros com caixas de papelão, de modo que eles pudessem se colocar no papel de motoristas.

Para a confecção dos carros de papelão, a professora distribuiu uma cartolina para cada grupo de 4 (quatro) alunos e pediu às crianças que contornassem os blocos lógicos para fazer os faróis do carro. Todavia, as crianças estavam com dificuldades em compartilhar a cartolina e as reclamações surgiram.

As crianças falavam:

- *Prô, ele fica puxando o papel! Prô, ele está fazendo eu errar!*

A professora olha para os grupos e respondeu:

- *Vocês têm que aprender a trabalhar juntos.*

Fomos até a professora e comentamos: Não se esqueça da teoria. O que é característico das crianças pré-escolares? Você precisa dividir a cartolina em quatro partes iguais e deixar cada criança fazer os faróis com sua faixa de papel. Ela então coloca a mão na cabeça e responde positivamente. Nesse momento, a professora começou a indagar as crianças: “*Quantos faróis precisamos? Quais as formas deles?*”. Depois que recortaram os faróis e colaram, passaram para a pintura dos carros com giz de cera.

As crianças se envolveram bastante com a construção e, ao terminarem, foram ao pátio para assistir ao vídeo “Belinha a ovelhinha e a dona Faixa”, que explicava sobre algumas leis de trânsito. Depois dançaram algumas músicas, facilitando a incorporação do papel de motorista, como: “Vambora” (Palavra Cantada). Seguidamente, refletiram sobre as leis e sinais de trânsito com materiais concretos e vivenciaram os papéis sociais de motoristas, respeitando as respectivas regras.

Figura 13 - Discussão sobre os sinais de trânsito



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Figura 14 - Brincadeira de papéis sociais: motoristas



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Figura 15 - Brincadeira de papéis sociais: motoristas



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Ao retornarem para a sala, desenharam as vivências realizadas no dia. Um aluno interrompeu o seu registro e comentou com a professora: “*Prô, a gente podia brincar com carrinhos miniaturas também.*” A professora nos olhou, sorriu e respondeu ao menino: “*Gostei da sua ideia. Vou pensar sobre. Mas hoje a nossa aula está acabando*”.

Na proposta educativa seguinte, trabalhamos o conteúdo brincadeira de papéis sociais com o emprego de carrinhos em miniatura, cuja meta central era possibilitar a representação do papel de construtores/engenheiros. Nessa aula, foi possível observarmos como os conteúdos trabalhados nas brincadeiras de papéis sociais ou os conteúdos ensinados por meio dos brinquedos e das brincadeiras começaram a aparecer nas brincadeiras de papéis sociais das crianças pré-escolares. Assim como apresenta Colussi (2016, p.130), em sua pesquisa,

O jogo de papéis não é uma atividade espontânea, é uma atividade que tem relação direta com as condições objetivas da criança. Portanto, ao mesmo tempo em que o jogo de papéis é a atividade na qual a criança se expressa, é a atividade na qual ela expressa suas relações sociais objetivas e aspectos de seu desenvolvimento. Reconhecer essa unidade é reconhecer o importante potencial educativo do jogo de papéis e o indispensável papel mediador do professor.

Nesta tese, um dos nossos objetivos é organizar práticas educativas humanizadoras, com o emprego dos brinquedos e das brincadeiras de papéis sociais, à luz dos pressupostos materialistas histórico-dialéticos, a fim de enriquecer os enredos das brincadeiras de papéis das crianças e, conseqüentemente, ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Pois, como comprovou Landó (2009), em sua investigação baseada nos estudos de Davidov, o planejamento e atuação consistentes do professor, por meio das atividades lúdicas, permitem a evolução da psique infantil. Da mesma forma, Pasqualini e

Abrantes (2013) asseguram que, nas brincadeiras de papéis sociais, a atuação do professor é indispensável para a promoção das neoformações mentais infantis, já que o brincar por si mesmo não é garantia de humanização.

Vejam como esse processo de aprendizagem foi revelado na sexta proposta de prática educativa.

Plano de aula 6 – Carrinho (01/12/2017)

Conteúdo: Brinquedo e brincadeira.

Linguagem Oral: - Leitura de imagens de carros antigos.

Linguagem Escrita: Força – escrever os nomes dos tipos de carrinhos de brinquedo: caminhão, ônibus, picape, rolimã.

Matemática: Contar a quantidade de letras das palavras; - Manipulação de blocos de encaixe de diferentes tamanhos para formar a “estradinha” para os carrinhos.

Arte: Construção da pista para brincar de carrinho.

Natureza e Sociedade: Objetos e processo de transformação.

Música: A roda do ônibus roda, roda, motorista.

Educação Física: Movimentos corporais com música.

Objetivos específicos:

- Observar imagens de carrinhos mais antigos que os da época dos pais e avós;
- Discutir na roda de conversa sobre as imagens observadas (comparar o que os pais e avós brincavam com os mais antigos);
- Formar palavras por meio da brincadeira de força, pensando em quantas e quais letras são necessárias;
- Listar os tipos de carrinhos e fazer o registro gráfico;
- Expressar argumentando ideias e opiniões;
- Brincar de fazer pista para conduzir as miniaturas de carrinhos e,
- Dramatizar músicas infantis alusivas ao automóvel: roda do ônibus, motorista.

Ponto de partida

Ontem nós realizamos um percurso, observando o trânsito, brincamos com carrinhos de papelão, imitando os carros de hoje. Lembram que vimos imagens de carrinhos do nosso tempo e do tempo dos avós? Vocês acham que antes deles, crianças de outros tempos também tinham carrinho de brinquedo?

Problematização:

Será que existem carrinhos de brinquedos mais antigos?

De que material eram feitos?

Quais semelhanças e diferenças?

Que tipos de carrinhos mais aparecem?

Instrumentalização

Imagens de carrinhos mais antigos do que os do tempo dos avós e,

Blocos para brincar de montar a pista e conduzir os carrinhos (brincadeira de papéis sociais – construtores/engenheiros).

Recursos

Projeto; blocos de montar; carrinhos de brinquedo e massinhas.

Catarse

Representar com massinha o carrinho que mais gostou.

Ponto de chegada

Roda de conversa.

Nessa aula, a professora fez a roda de conversa inicial como de costume e em meio às recordações da aula anterior, questionou a turma: *“Será que os carrinhos que vimos naquela aula, são os mais antigos ou será que existem carrinhos ainda mais antigos? Vamos ver?”*.

Desse modo, levou as crianças próximas ao computador e começou a mostrar imagens de carros ainda mais antigos, dentre as quais haviam carrinhos miniatura (uns dos primeiros carrinhos de brinquedo). Aproveitando a imagem contemplada, discursou: *“Agora vamos brincar com carrinhos miniatura como propôs o nosso amigo? Vamos construir estradas, pontes para eles? Seremos construtores/engenheiros!”* As crianças se agitaram.

A professora dividiu a sala em grupos e distribuiu carrinhos miniaturas e blocos de construção para as crianças, as quais imediatamente começaram a criar as suas histórias e a construir os respectivos cenários com pontes, estradas, túneis, garagens. Durante a brincadeira de papéis sociais, a professora passava por cada grupo de crianças, observava-as e as interrogava: *“Será que o carrinho conseguirá passar sob o túnel? Essa ponte tem a largura suficiente para o carrinho atravessá-la? Quantos carros têm nessa garagem? De que cores são?”*

As crianças respondiam às questões levantadas e, às vezes, refaziam suas construções, adequando-as. A professora demonstrava novamente sua preocupação com o processo da atividade e não somente com o seu produto, anotava algumas observações em seu caderno e continuava o acompanhamento da atividade infantil.

Como notamos acima, a professora acompanhou as brincadeiras de papéis sociais com intencionalidade educativa, com intuito de questioná-los, de desafiá-los e de fazê-los pensar.

Arce (2013) nos aponta, nesse sentido, que, quando o professor compreende a importância da sua mediação para o desenvolvimento infantil, ele começa a ver sentido na sua profissão e começa a planejar, atuar conscientemente nas propostas educativas, visando a emancipação das crianças.

Figura 16 - Brincadeira de papéis sociais: engenheiros/construtores



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

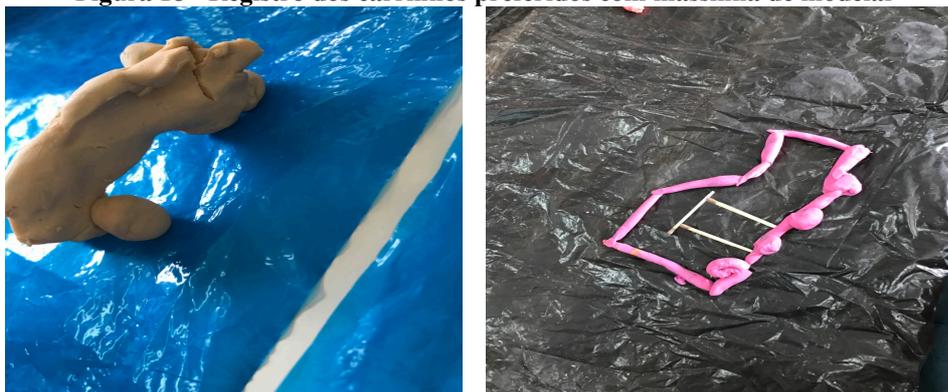
Figura 17 - Brincadeira de papéis sociais: engenheiros/construtores



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Como atividade conclusiva, as crianças ainda confeccionaram os carrinhos que mais haviam gostado, desta feita com massinha de modelar.

Figura 18 - Registro dos carrinhos preferidos com massinha de modelar



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Na próxima aula, o conteúdo trabalhado foi o conceito de força e resistência com a utilização dos brinquedos: carrinhos de papelão e de rolimã, além da leitura e reprodução da obra de arte “Corrida de Rolimã”, de Ivan Cruz.

Plano de aula 7 – Carrinho (04/12/2017)

Conteúdo: Brinquedo e brincadeira.

Linguagem Oral: Leitura de imagem: obra de arte de Ivan Cruz, Corrida de rolimã (biografia – chc.org.br).

Linguagem Escrita: Escrita do nome das palavras novas estudadas - movimento, atrito, força, massa, deslocamento - e do texto coletivo para registrar as conclusões.

Matemática: Quantidade das letras das palavras novas; - Observar na obra a quantidade de crianças que estão brincando, as formas e as cores.

Arte: Pintura com guache da brincadeira vivenciada.

Natureza e Sociedade: Objetos e processo de transformação; Conceitos da mecânica e dinâmica: atrito, força, massa, movimento, deslocamento repouso.

Educação Física: Brincar com os carrinhos de papelão e o carrinho de rolimã.

Objetivos específicos:

- Observar criticamente a obra do artista;
- Discutir na roda sobre a imagem observada;
- Escrever coletivamente as palavras: movimento, atrito, força, massa, deslocamento, repouso e construir um texto organizando e sintetizando as ideias e conclusões;
- Expressar-se por meio da pintura, a brincadeira vivenciada e,
- Brincar de empurrar o carrinho (de papelão com o colega dentro) e com o carrinho de rolimã observando e constatando elementos da mecânica e dinâmica.

Ponto de partida

Na aula passada, vimos e observamos que existem carrinhos mais antigos do que os da época dos pais e avós, brincamos de garagem e de fazer pista para os carrinhos, depois representamos os carrinhos que mais gostamos com massinha. Sabia que têm artistas que pintam quadros que representam brinquedos e brincadeiras? Vamos conhecer o artista Ivan Cruz e uma de suas obras? A obra se chama Corrida de rolimã.

Problematização:

O que vocês estão vendo? O que estão fazendo? Quantas crianças estão brincando? Estão parados ou em movimento? Como sabemos se estão parados ou em movimento? Como é o chão onde acontece a brincadeira? Como o artista fez para dar a impressão de movimento?

Agora, pensando na brincadeira: Como é possível fazer o carrinho se movimentar? Quando brincamos com os carrinhos pequenos na pista na aula passada, o que vocês faziam para que eles pudessem se movimentar? É possível fazer o carrinho andar sem precisar empurrá-lo? Como fazemos para movimentá-los? Vamos brincar observando e analisando o que quer dizer algumas palavras que vamos usar. Essas palavras vão nos ajudar explicar o que vai acontecer na brincadeira e porquê acontece de determinada maneira.

Instrumentalização

Imagem da obra Rolimã de Ivan Cruz.

Por meio da brincadeira de empurrar o carrinho de papelão com o colega dentro e a brincadeira com o carrinho de rolimã, alguns conceitos da mecânica e dinâmica serão abordados e vivenciados.

Escrita coletiva das palavras novas e construção do texto coletivo para registrar as conclusões feitas pelos alunos.

Recursos

Projeto; Giz e lousa; Papel metro, pincel atômico, sulfite, lápis de escrever e de cor; Tinta e pincel; Papelão e Carrinhos de rolimã.

Catarse

Brincadeira vivenciada com os carrinhos de papelão e rolimã, na aquisição dos conceitos trabalhados.

Ponto de chegada

Pintura com tinta para representar a brincadeira vivenciada, fazendo uma releitura da obra do artista.

No início da aula de número 7 foram retomados os conteúdos trabalhados até o momento e introduzida a discussão sobre a existência de artistas que desenham e/ou pintam obras com o tema brinquedos e brincadeira. Assim, a professora questionou: “*Vocês conhecem alguma obra de arte ou algum artista plástico?*”.

Imediatamente foi mostrando no projetor obras de arte de Ivan Cruz e Candido Portinari sobre brincadeiras infantis e depois prosseguiu: “*São muitas obras de arte como essas. Vocês gostaram? O que acham de trabalharmos uma delas?*”, perguntou a professora.

A obra escolhida para trabalhar com as crianças foi “*Rolimã*”, de Ivan Cruz, a qual foi analisada com mais cuidado, observando-se suas cores e formas, a intenção do artista com o

desenho e, posteriormente, a professora convidou os alunos para andarem de carrinho de rolimã como as crianças representadas na tela.

A professora, então, traz os carrinhos para a sala, e as crianças os observaram e os experimentaram. Durante esse processo, a professora indagou-os:

- Vocês sabem o que é força?
- E o que é massa?
- Será que precisamos de mais força para empurrar uma criança ou a professora?
- Será que precisamos de mais força para empurrar a professora ou várias crianças?

A cada pergunta feita, as crianças realizavam uma experiência diferente e novas questões surgiam: “Será que é mais fácil deslocar uma criança com o carrinho de rolimã ou com carrinho de papelão? Por quê?”, perguntou a professora. Desse modo, foram recapitulando o conceito de atrito e aprendendo os conceitos novos: força, massa e deslocamento.

Figura 19 - Vivência com os carrinhos de papelão



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Figura 20 - Vivência com os carrinhos de rolimã



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Nessa prática educativa, entendemos que os objetivos foram válidos e relevantes, porém não havia a necessidade de frisar sobre as palavras termos (conceitos). Nesse caso, Arce e Baldan (2013) revelam que os conceitos científicos precisam ser trabalhados desde a Educação Infantil, a fim de que as crianças tenham acesso a eles. Para tal, o professor necessita conhecê-lo e ensiná-lo com intencionalidade. No entanto, não é necessário discutir o conceito científico com a criança.

Concluída a etapa de experimentação na sala, para compreensão dos conceitos, as crianças direcionaram-se ao pátio da escola para realizar uma corrida com os carrinhos de rolimã, como na obra retratada por Ivan Cruz.

Figura 21 - Corrida com os carrinhos de rolimã



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Depois desta atividade, almoçaram e voltaram para sala para aprenderem como se escreviam as palavras novas, através das letras móveis. Desenharam e relataram o que haviam compreendido sobre os conceitos trabalhados. Com isso, constatamos que a forma educativa convencional e a preocupação com a alfabetização ainda se fazia presentes no imaginário e no fazer da professora, como observamos na análise dos dados primários.

Para finalizarmos a proposta do dia, as mesas da sala foram agrupadas, e as crianças se sentaram juntas para pintar a obra Rolimã (releitura). Essa proposta de fazer a releitura da obra de Ivan Cruz foi interessante, pois, como professores, que almejamos o processo de humanização das crianças, precisamos ofertar aos nossos alunos o acesso às formas mais elevadas de conhecimento, dentre eles, os conteúdos artísticos (MARTINS, 2007), e como podemos observar nas fotos, as crianças produziram releituras primorosas.

Figura 22 - Releitura da obra “Rolimã”, de Ivan Cruz

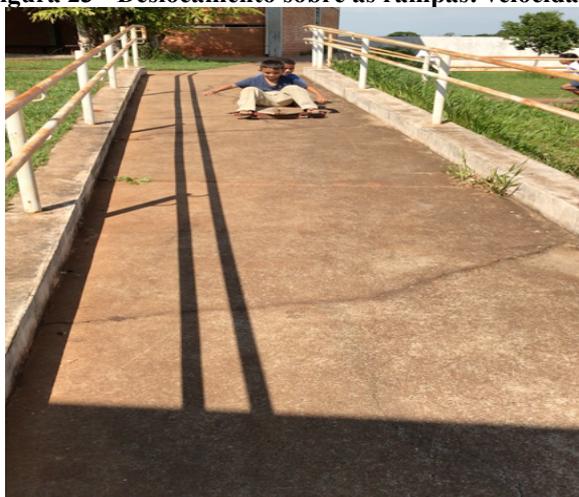


Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Na última intervenção do ano e última aula da proposta, a professora fez uma recapitulação de tudo o que haviam trabalhado sobre os carrinhos e perguntou às crianças o que desejariam realizar novamente. Elas escolheram brincar com os carrinhos miniatura, carrinhos de papelão e carrinho de rolimã.

De posse de todos os brinquedos selecionados, desceram para a quadra para realizarem outras proposições, com o objetivo de trabalhar: plano reto, inclinado e velocidade. Para tal, vivenciaram deslocamentos sobre rampas. A professora perguntou: “*Será que nas rampas os carrinhos irão mais rápido ou mais devagar? Vamos ver?*”. Após as experiências concretas, as crianças chegaram à conclusão que, nas rampas (descidas), os carrinhos se deslocavam bem mais rápidos do que numa superfície plana.

Figura 23 - Deslocamento sobre as rampas: velocidade



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Figura 24 - Deslocamento sobre as rampas: força de atrito



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Figura 25 - Jogos de Papéis sociais: corredores



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Como forma de registro da aprendizagem, desenharam o que mais gostaram de aprender, sendo leis de trânsito/motoristas, carrinhos miniatura/engenheiros e deslocamento/velocidade, por meio das brincadeiras de papéis sociais e emprego dos carrinhos, bem como diferentes registros dos conteúdos trabalhados foram revelados.

Figura 26 - Registro dos conteúdos que mais gostaram de aprender



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2017).

Finalizada essa primeira etapa de intervenção, gostaríamos de ressaltar que as aulas foram analisadas pela pesquisadora e pela professora e planejadas, especialmente, pela professora participante, uma a uma, de acordo com as observações extraídas do contexto pedagógico, buscando, assim, propor atividades educativas às crianças, que partissem dos seus interesses e das suas necessidades. O planejamento contou com sugestões sobre conteúdos e forma por parte da pesquisadora, mas foi finalizado pela professora pré-escolar participante.

Cabe destacarmos que as práticas educativas e os planejamentos foram acompanhados minuciosamente por meio de registros escritos, vídeos, fotos, para que, posteriormente, fossem discutidos em parceria, na tentativa de identificarmos os avanços e os fracassos das proposições, o alinhamento destas proposições ao materialismo histórico-dialético (lei da totalidade, lei da contradição e lei do movimento) e desencadearmos o replanejamento das ações pedagógicas, se necessário .

Ressaltamos, ainda, que o processo de planejamento das atividades educativas foi vagaroso e exigiu um esforço significativo por parte da professora, visto que ela estava insegura e apreensiva com as propostas. Postura perfeitamente compreensível, haja vista as alterações das perspectivas pedagógicas e a complexidade das práticas educativas ancoradas no materialismo histórico-dialético.

Salientamos que avanços foram observados, dentre os quais: extração do momento de oração da rotina; melhor acompanhamento das atividades; maior preocupação e cuidado com o processo e não exclusivamente com os resultados, o tempo e/ou organização das ações; escuta valorativa das crianças; planejamento diário da observação do andamento da aula e da participação das crianças. Entretanto, é necessária uma ascensão com relação ao acervo cultural, à articulação das propostas de aula à estrutura educativa alinhada ao método da Pedagogia Histórico-Crítica, à otimização do tempo de planejamento, à organização do material necessário para aplicação das propostas, às práticas exclusivamente direcionadas à educação pré-escolar e à oferta do conteúdo movimento.

Ao término desse período de formação continuada, de agosto a dezembro, tivemos o recesso escolar, carnaval e um ciclo de greve, de aproximadamente quinze dias, no município investigado. Quando o processo formativo foi retomado, realizamos mais uma conversa com a professora envolvida para verificarmos a continuidade do trabalho em nossa ausência, mensurando assim o nível de incorporação do processo formativo e as dificuldades apresentadas.

A professora comentou-nos que tentou dar andamento às propostas construídas. Entretanto, devido a problemas pessoais e ao desânimo em relação a tudo o que estava acontecendo, acabou retrocedendo e planejando as aulas nos moldes antigos. Sua fala conclusiva foi: “*Você sabe né! Do outro jeito é bem mais fácil. Só procurar na internet sugestões de atividades e imprimir. Acabei fazendo isso mesmo. Não estava com cabeça*” (PROFESSORA).

Essa fala da professora nos remeteu a um outro discurso da mesma realizado no dia 13 de setembro de 2017, durante a discussão do vídeo “Formação de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica” (Coutinho, Duarte e Lombardi), a qual expressou:

[...] o que dá certo, no aprendizado, você acaba desconsiderando na prática comumente, e acaba fazendo o que todo mundo faz. E aí você segue as receitinhas e desconsidera tudo o que aprendeu na teoria. Eu comecei assim, fazendo o que os outros faziam até eu pensar... - Pera aí! É só para passar o tempo, né? Quanto mais prática melhor? E então, fui deixando de fazer algumas coisas[...] porque planejar é trabalhoso. (PROFESSORA).

A união dessas exposições verbais nos permite inferir que a professora pré-escolar participante não deu seguimento às propostas educativas, ancoradas no materialismo histórico-dialético e no emprego do brinqueado e das brincadeiras de papéis sociais, porque a proposição dessas práticas educativas exige um planejamento intencional e cauteloso, o que é realmente trabalhoso e exigem dispêndio de tempo e energia. Destarte, como “não estava com cabeça”, acabou retomando práticas anteriores à formação continuada, as quais são mais fáceis ou cômodas de serem organizadas, pois não exigiam o planejamento e esforço mental. No entanto, essas tarefas possivelmente geraram aprendizagens medíocres (se é que geraram algum tipo de aprendizagem), o que revelou de certo modo a ação ainda de um descompasso da professora para com as premissas teóricas trabalhadas.

Desse modo, embora anteriormente a professora pré-escolar tenha demonstrado noção de seu papel frente à formação das crianças e, para tal, percebesse a necessidade de planejamento intencional, as oscilações no processo formativo são admitidas porque este não é linear, tampouco espontâneo. O trabalho do professor é inter-relacional e pode ser afetado, especialmente, quando há intercorrências emocionais, aspectos da vida pessoal que comprometem substancialmente a postura nas diferentes esferas, inclusive no trabalho. O professor pode manifestar a reprodução de práticas habituais por serem muito menos dispendiosas ao sujeito, que busca modos mais conhecidos ou rotineiros como saída imediata pra cumprir suas tarefas cotidianas. Entretanto, considerando o trabalho pedagógico e o

desenvolvimento infantil, não é atitude mais adequada para resolução dos conflitos, principalmente quando as ações pedagógicas do professor intencionam operar diretamente na humanização dos indivíduos.

Após essa conversa, retomamos o processo de formação continuada no dia 08 de maio de 2018, planejando a próxima intervenção, que deveria partir de uma conversa com as crianças, da retrospectiva do trabalho realizado com os carrinhos e nova votação sobre o brinquedo preferido. Salientamos que, embora a turma fosse a mesma porque a professora continuou no ano de 2018, no Pré II, as crianças não eram mais as mesmas, já que o processo de desenvolvimento dos interesses e das necessidades é contínuo.

A seguir, apresentamos a sequência do processo formativo continuado, com base na práxis educativa do segundo brinquedo eleito pelas crianças.

5.3.2 Práxis educativa: bonecas

Para darmos continuidade ao processo de formação continuada com a professora pré-escolar e as práticas educativas com as crianças, encontramos-nos no dia 08 de maio de 2018 para organizarmos as propostas pedagógicas.

A professora, seguindo as orientações da pesquisadora, revisitou os conteúdos trabalhados com base no brinquedo e na brincadeira de papéis sociais e efetuou outra votação junto as crianças sobre o brinquedo preferido. Mais uma vez, os carrinhos foram eleitos como brinquedo favorito, seguido da boneca. A professora discutiu os resultados com as crianças e decidiram começar o trabalho sobre/com um brinquedo diferente, no caso, o segundo preferido, a “Boneca”. Destacamos que a relativização dos resultados da votação nessa segunda etapa deu-se em virtude de haver, mais uma vez, um número menor de meninas e, assim, tentar assegurar seus direitos de escolhas e também com o intuito de ampliar as possibilidades de aprendizagens das crianças por meio de um outro elemento cultural (bonecas e bonecos).

Novamente, pesquisadora e professora, reuniram-se para pensar na primeira proposta educativa com/sobre a boneca/bonecos. A professora mencionou que iria trabalhar questões relativas à discriminação racial, respeito às diferenças, consciência corporal e autoestima, atendendo às necessidades apresentadas pelas crianças, por meio de falas e comportamentos preconceituosos observados.

Nesse momento, foi discutido com a professora que ela seria responsável pelo planejamento e execução das próximas propostas educativas, a fim de identificarmos possíveis dificuldades.

Plano de aula 1 – Bonecas

Conteúdo: O brinquedo e a brincadeira.

Linguagem Oral e Escrita: Escuta e interpretação da história “Pretinho, meu boneco querido.” - Formar com alfabeto móvel o nome do brinquedo.

Matemática: Contagem; Atributos cor, tamanho.

Arte: Desenhar a parte da história que mais gostou; Massa de modelar – criar um boneco com a massinha.

Música: Ouvir e apreciar as músicas mencionadas na história.

Natureza e Sociedade: Expressões culturais negras.

Identidade e Autonomia: Faz de conta (brincar com bonecas e bonecos).

Objetivo Geral:

- Enriquecer o enredo das brincadeiras protagonizadas e o desenvolvimento infantil.

Objetivos Específicos:

- Conhecer a história e evolução de alguns brinquedos e brincadeiras a partir da realidade concreta das crianças;
- Acompanhar a leitura da história feita pela professora;
- Discutir e interpretar a história;
- Relacionar a história com as vivências cotidianas;
- Cantar e dramatizar músicas infantis alusivas ao brinquedo (boneca de lata, Emília)
- Brincar com diferentes tipos de bonecas e bonecos;
- Comparar tamanho, cor e,
- Reconhecer as características do brinquedo em questão (do que é feito, tamanho).

Ponto de partida:

Vocês se lembram quando conversamos sobre o brinquedo preferido da turma?

Fizemos o gráfico e vimos que o brinquedo preferido e mais votado foi carrinho.

Quem se lembra qual foi o segundo brinquedo mais votado?

Alguém conhece alguma música que fala sobre esse brinquedo? (cantar)

E vocês conhecem alguma história que fala sobre esse brinquedo? Alguém gostaria de contar?

Leitura da história: “Pretinho, meu boneco querido”.

Interpretação e discussão sobre a história.

Problematização:

Como é o brinquedo que aparece na história?

De que material ele é feito?

Existem bonecos igual ao da história? Vocês já viram algum?

Que tipos de bonecas/bonecos vocês conhecem?

Será que elas sempre foram feitas assim?

Como eram as bonecas que os seus pais ou avós brincavam?

Instrumentalização:

- Relato das experiências na roda de conversa;
- Discussão e interpretação da história;
- Registro gráfico das crianças da parte da história que mais gostou;
- Vivência com brincadeiras cantadas – boneca de lata, Emília;
- Brincar com diferentes tipos de bonecas/bonecos e observar as escolhas;
- Criar bonecos com a massinha de modelar e,
- Pesquisa: como eram as bonecas/bonecos no tempo em que os pais ou avós eram crianças.

Recurso:

Características das bonecas/escolhidas; CD; rádio; livro de história: “Pretinho meu boneco querido”.

Catarse:

Registro gráfico: brincar com diferentes tipos de bonecas/bonecos.

Ponto de chegada:

Roda de conversa: conversar sobre as escolhas feitas e o por quê.

Essa aula, ocorrida no dia 17 de maio de 2018, foi iniciada com a retomada da votação do brinquedo favorito e a introdução da temática nova “bonecas” com a referida pergunta: “*Vocês conhecem alguma música ou história que fala sobre boneca/boneco?*”.

As crianças falaram que conheciam a da boneca de lata. Cantaram e dançaram essa e outras músicas trazidas pela professora que trabalhavam a consciência corporal e depois se sentaram para ouvir a história: “Pretinho, meu boneco preferido”. Fizeram a leitura da imagem da capa, viram os nomes dos autores e ilustradores. Antes de começarem a história, uma garota exclamou:

- *Parece a Emília! Porque é uma boneca de pano.*

Outro menino fala: - *Eu sou pretinho como o boneco.*

- *Eu sou marrom* - completa outro.

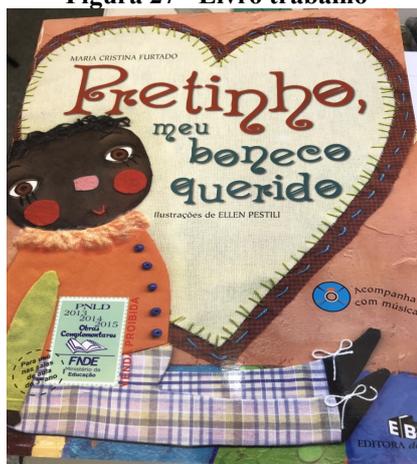
- *Eu sou da raça branca* - diz um terceiro.

Essas expressões dos alunos confirmam o que Pasqualini e Abrantes (2013, p. 21) atestam sobre as literaturas infantis, ao afirmarem que

Os conteúdos comunicados pelas histórias infantis possuem importante grau de elaboração social, constituindo-se como forma objetivada de consciência social. Organizados com a perspectiva de serem acessíveis à compreensão infantil, apresentam-se, ao mesmo tempo, como provocadores de questionamentos, produzindo desafios à interpretação da criança, mobilizando, assim, processos de pensamento a partir da relação com a forma artística, que por sua vez se articula com a interpretação conceitual da realidade.

Esse livro, escolhido pela professora, enriqueceu a discussão das crianças e possibilitou-lhes reflexões variadas sobre consciência racial, respeito às diferenças, bem como as consequências dolorosas das atitudes discriminatórias, como veremos em outras situações relacionadas a esta prática educativa.

Figura 27 - Livro trabalho



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2018).

Isto posto, destacamos que a escolha do conteúdo da história pode colaborar ou não para o enriquecimento dos enredos das brincadeiras de papéis sociais das crianças. A professora pré-escolar mencionou em um de nossos encontros formativos que, anteriormente, as escolhas das histórias atrelavam-se simplesmente ao conteúdo escolar determinado no plano anual, os quais majoritariamente eram abordados de modo superficial e/ou sequer ofereciam conhecimentos significativos às crianças, voltando-se apenas às questões religiosas, memorização, dentre outras. Como exemplo, a mesma destacou a leitura da história “A casa Sonolenta”, de Audrey de Wood; Don Wood (2015) e, como tarefa articuladora, conversou com as crianças sobre as formas geométricas que existem numa casa; quantas pessoas moram na casa de cada criança, etc.

A história escolhida para o encontro de 17 de maio de 2018 tratava da exclusão do boneco “Carlos” pelos outros brinquedos, devido a sua cor preta. Com isso, buscava-se, então, analisar e apreender de forma conexa elementos existentes no contexto social (lei da totalidade). A menina, dona do boneco, briga com os outros brinquedos por causa da atitude deles, os quais depois se arrependem e se tornam todos amigos. No desenrolar da leitura, o livro pede para ouvir uma música que fala que todas as cores são iguais em importância. Nesse momento, uma menina falou: “*Prô, eu gosto da Isabela como ela é!*” A professora respondeu: “*Isso mesmo. Que bom!*”

Na parte final da história, Nina ganhou uma boneca preta porque na escola dela estavam aprendendo sobre os Zumbis dos Palmares e que eles lutavam contra o preconceito. A boneca preta chamava-se Zuzu e era da África.

Para concluir a história, outra música foi proposta, de origem africana. As crianças se levantaram e começaram a dançar. A professora então perguntou:

shopping; de bailarinas/dançarinhos; de lutadores; de super-heróis; de casinha, entre outros enredos. As crianças se relacionavam durante a brincadeira, trocavam os brinquedos, os papéis sociais, sem maiores conflitos. Mesmo com a oferta de apenas um tipo de brinquedo, as crianças durante o faz-de-conta se utilizavam de outros materiais disponíveis na sala de aula para complementar e dar mais “realismo” às histórias criadas por elas durante as brincadeiras.

Nesta prática educativa, observamos, mais uma vez, a professora acompanhando a brincadeira de papéis das crianças, brincando junto e questionando-as. Essa ação foi essencial para o seu planejamento pedagógico e para o desenvolvimento das crianças, como confirmam os resultados das pesquisas de Galoni (2014), Rivero (2015) e Sena (2018). Nessa acepção, Galoni (2014, p. 76) acrescenta que as crianças necessitam de professores que acompanhem as suas brincadeiras, que brinquem juntos, “[...] conscientes de que a mediação pedagógica acontece nesses momentos e que o desenvolvimento das funções psíquicas culturais é papel da escola [...] o brincar é mediar e possibilitar o acesso ao conhecimento de mundo, dos outros e de si”.

Figura 29 - Brincando com bonecos e bonecas



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2018).

Figura 30 - Brincando com bonecos e bonecas



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2018).

Por um instante, a professora interrompeu a brincadeira e propôs a visita ao mercado para comprar novos bonecos/bonecas (fantasiosamente). As crianças ficaram indecisas, queriam atender a proposta da professora, mas, ao mesmo tempo, não queriam deixar os brinquedos e a brincadeira de papéis sociais. A professora então reforçou: *“Vamos! Podem deixar os brinquedos aí na nossa casa. Nós vamos ao mercado e rapidinho já voltamos para brincar”*. Como a professora usou o convite com conotação lúdica, não entendemos que a mesma descaracterizou a brincadeira de papéis sociais realizadas pelas crianças, mas apenas estava propondo um novo ato educativo, até porque as brincadeiras foram retomadas normalmente após essa intervenção. Como destacam Arce e Baldan (2013), a brincadeira de papéis sociais, além de permitir que o professor tenha mais consciência sobre as características de seus alunos, configuram-se como recursos para aprendizagem de conceitos, entretanto é importante que a ação lúdica não seja destruída.

As crianças então se levantaram e seguiram a professora. A intenção aqui era identificar possíveis casos de discriminação por conta de deficiências, visto que dentre as bonecas/bonecos que restaram sobre a mesa, estavam as sem roupa ou sem algum membro do corpo. As crianças, todavia, pegaram as bonecas/bonecos sem nenhuma demonstração de insatisfação ou recusa.

A professora então indagou:

- *Porque você escolheu essa boneca?*

- *Porque eu gostei dela!* - falou a menina.

- *Ela tem todas as partes do corpo?* - disse a professora.

- *Não! Falta uma perna! Mas, eu não ligo* - afirmou a garota.

Outro menino completou: - *A minha não tem braço, mas não tem problema! Em casa eu tenho um boneco sem braço também.*

- *Tem gente assim na realidade?* - questiona a professora.

- *Sim! Tem!* - responderam as crianças.

- *E aí?* - continua a professora.

- *Normal!* - falaram as crianças.

As crianças pegaram as bonecas recém compradas e levaram para a “casa” para continuar a brincadeira de papéis sociais. Depois de certo tempo, são chamadas para fazer o registro da história.

Na aula subsequente, sem a nossa colaboração, a professora repetiu algumas ações que eram comuns anteriormente ao processo formativo, como a contagem das crianças e leitura do calendário. Ela estava insegura novamente. O objetivo central da prática educativa foi aprofundar os conteúdos: consciência corporal, consciência racial e respeito às diferenças.

Plano de aula 2 – Boneca

Conteúdo: O brinquedo e a brincadeira.

Linguagem Oral e Escrita: Roda de conversa resgatando a história: “Pretinho meu boneco querido” e Relato de experiências.

Matemática: Contagem; Atributos cor e tamanho.

Arte: Autorretrato.

Música: Ouvir e apreciar a música “Normal é ser diferente”.

Natureza e Sociedade: Esquema corporal.

Identidade e Autonomia: Autoestima; Respeito mútuo e Observação da própria imagem no espelho.

Objetivo Geral:

- Enriquecer o enredo das brincadeiras protagonizadas e o desenvolvimento infantil.

Objetivos Específicos:

- Resgatar a história: “Pretinho meu boneco querido” e discutir sobre os pontos importantes;
- Relacionar a história com as vivências cotidianas;
- Desenvolver uma imagem positiva de si, aceitar-se como é, tanto a aparência quanto seu jeito de ser;
- Valorizar-se e valorizar o outro;
- Compreender o que é o respeito mútuo;
- Brincar explorando o sentido do tato e,
- Cantar e dramatizar a música “Normal é ser diferente”.

Ponto de partida:

Vocês se lembram da história lida pela professora na outra aula? (Resgatar a história lida).

Problematização:

- Como é a menina que aparece na história? (Características físicas e psicológicas).
- Como é o quarto dela? Quais brinquedos ela possui?
- Como são os bonecos/bonecas dela?
- O que aconteceu com o boneco Pretinho? Como ele se sentiu? E, se fosse com você, como você reagiria?
- O que vocês acham da atitude dos outros bonecos?
- Alguém já passou por essa situação? Como foi? Como você se sentiu?

Instrumentalização:

- Relato das experiências na roda de conversa.
- Discussão e interpretação da história.
- Observação da própria imagem no espelho.
- Propor vivência com a brincadeira do tato: vendar os olhos de uma criança e colocar na sua frente um colega da classe para que a mesma diga quem é tateando os cabelos o rosto desse colega. E assim por diante até que todos consigam participar.
- Discussão sobre a brincadeira proposta: (foi fácil descobrir quem é sem poder ver a pessoa? Quais sentidos utilizaram?)
- Assistir ao clipe da música “Normal é ser diferente” (Grandes Pequenos: https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg).
- Discussão sobre a música: o que quer dizer Normal é ser diferente?
- Desenho da silhueta de um menino e de uma menina no papel metro (completar pintando com tinta guache, canetinhas para completar o rosto e tarjas indicar os nomes das partes do corpo).

Recurso:

Computador; multimídia; papel metro; tinta guache; canetinhas; papel sulfite; lápis de cor; cartolina e espelho.

Catarse:

Registro gráfico: fazer o autorretrato para a construção do cartaz: Ninguém é igual a Ninguém: Eu sou Assim.

Ponto de chegada:

Roda de conversa: conversar sobre as diferenças e o respeito mútuo.

Essa segunda aula foi realizada no dia 22 de maio de 2018. Houve um intervalo entre as aulas, pois a professora me ligou avisando que sua filha não estava bem e, assim, ausentar-se-ia da escola.

Nessa aula, a professora realizou com as crianças a contagem do número de meninos e de meninas e fizeram a representação na lousa. A professora então falou:

- *E juntos, quantos alunos dão?*

As crianças ficaram paradas [...] pensando [...] Então, duas crianças se levantaram e se dirigiram até a lousa pra contar todos juntos.

A professora admirada perguntou:

- *Como você descobriu?*

E o menino respondeu: - *Eu misturei!*

- *Isso!* - aprovou a professora. *Agora, explica para seus amigos.*

Outro menino o ajuda: - *Temos que contar os dois.*

- *Verdade.* - confirmou a professora.

- *Temos que contar os dois juntos. Poderíamos ter contado aqui na roda também, não é! Vamos contar?* - fala a professora.

Fizeram a contagem, depois viram o calendário. Poucas crianças prestavam atenção. A professora, então, sentou na roda de conversa com as crianças para falarem sobre as produções do dia anterior, o registro da história Pretinho, meu boneco querido. Recordou o que fizeram e foi mostrando as produções das crianças. Cada criança explicou o seu desenho. Depois, a professora leu novamente a parte da história que falava sobre a importância de todas as cores e completou:

- *As coisas são todas da mesma cor?*

- *Não! São coloridas* - disseram as crianças.

- *As flores são coloridas!* - Falou uma aluna

- *Os animais são de cores diferentes* - complementou outro

- *E as pessoas?* - perguntou a professora

- *Não! Umas são marrons, umas brancas...* - disse um menino

- *E o cabelo?* - continuou a docente

- *São diferentes também! Tem castanho, loiro, vermelho, preto* - destacou uma aluna.

Esse conteúdo é relevante, haja vista que o processo de apropriação das formas de pensar e agir no mundo são resultantes das interações das crianças com os adultos e de suas formas de falar, pensar e se posicionar diante dos fatos (LEONTIEV, 1978a). Desta maneira, as crianças não nascem preconceituosas, mas se tornam em resultado das suas relações sociais.

Depois desse debate, a professora conduziu as crianças para a sala de informática para assistir ao vídeo “Normal é ser diferente”. Ao propor esta atividade, a professora pré-escolar atendeu inclusive um dos objetivos do RCNEI, que é: “o reconhecimento, a valorização, o

respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21).

- *O que o vídeo fala?* - perguntou a professora
 - *Que todos são iguais* - respondeu um menino
 - *As pessoas não são iguais* - falou uma aluna indignada.
- Então, a professora interveio e disse: - *Somos diferentes, mas iguais na importância.*
 - *Somos diferentes por fora, mas por dentro somos iguais* - concluiu outro menino.

Em seguida, voltaram para a sala e fizeram uma atividade de auto-observação no espelho (cor da pele, cor dos olhos, cor do cabelo, forma) “*Vocês são iguais?*”, questionou a professora. “*NÃO!*”, responderam as crianças. “*Então, agora vocês farão seu autorretrato*”, afirmou a professora. E essa foi a última ação do dia; pois, na sequência, as crianças foram dormir.

Figura 31 - Auto-observação no espelho



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2018).

Figura 32 - Registro: autorretratos das crianças



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2018).

Na terceira prática educativa, observamos novamente a professora se dispersando das propostas de emprego do brinquedo e das brincadeiras de papéis sociais como conteúdos/formas que potencializam o processo de humanização das crianças. Após iniciar a aula, com uma música escolhida aleatoriamente pelas crianças, começou a reproduzir as práticas que tanto criticou anteriormente, como a contagem dos alunos e o funcionamento do calendário. Como podemos ver a seguir.

Plano de aula 3 – Boneca

Conteúdo: O brinquedo e a brincadeira.

Linguagem Oral e Escrita: Roda de conversa resgatando a história “Pretinho, meu boneco querido”; Lista de brinquedos.

Matemática: Contagem.

Objetivo Geral:

- Enriquecer o enredo das brincadeiras protagonizadas e o desenvolvimento infantil.

Objetivos Específicos:

- Colocar em jogo o que sabem a respeito do sistema de escrita;
- Escrever mesmo que de forma não convencional;
- Pensar em quais letras usar para escrever as palavras bicicleta, carrinho, boneca e bola e,
- Relacionar fonema-grafema.

Ponto de partida:

Na história: “Pretinho, meu boneco querido”, aparecem vários tipos de brinquedos (resgate da história lida).

Problematização:

Como ela levava seu boneco para passear?

O que acontecia com os brinquedos quando não tinha ninguém olhando?

Quais brinquedos Nininha possuía?

Vamos formar com as letras móveis o nome de alguns desses brinquedos?

Instrumentalização:

- Conversa sobre os brinquedos da personagem;
- Dividir a sala em duplas de acordo com as hipóteses de escrita dos alunos;
- Distribuir as letras móveis para as duplas e pedir que formem a palavra bicicleta;
- Explicar que as letras estão na quantidade correta e que não pode sobrar nenhuma;
- Perguntar com que letra começa a palavra bicicleta, quantas vezes abrimos a boca para falar bicicleta (quantas sílabas);
- Passar pelas duplas e questionar como pensaram para escrever, e fazer as intervenções necessárias;
- Depois cada dupla irá registrar na lousa a palavra bicicleta do jeito que pensaram;
- Depois formar na lousa a palavra bicicleta com a ajuda dos alunos;
- Pedir para cada dupla observar a escrita convencional e as escritas feitas por eles para fazer a correspondência; fonema-grafema e,
- Registrar no caderno a palavra bicicleta.

Recurso:

Caderno; lápis; borracha; fichas com as letras que formam a palavra bicicleta, para cada dupla; giz e lousa.

Catarse:

Escrita dos nomes dos brinquedos.

Ponto de chegada:

Registro dos nomes de brinquedos no caderno.

Na prática educativa realizada no dia 23 de maio de 2018, a professora cantou uma música indicada por um aluno para começar a prática educativa e depois seguiu para a contagem das crianças.

- *Tem mais meninos ou crianças?* - perguntou a professora.
- *Tem mais crianças! Porque só tem duas professoras!* - justificou um menino.
- *Não! Eu tô falando se tem mais meninos ou crianças?* - indagou a professora
- *Você está falando para contar todos?* - perguntou um aluno.
- *Ah, tá! Deixa eu ver. Tem 18 crianças* - concluiu um garoto.

Como a professora observou que as crianças não conseguiram compreender o seu raciocínio, visto que ainda não dominam plenamente a noção de classificação, foi trabalhar o calendário. Porém, as crianças não prestavam atenção na proposta, acentuando o que Lazaretti (2013, p. 170) demonstrou nos resultados de seus estudos, ao reiterar que as crianças se desmotivam quando as propostas da professora “[...] não correspondem aos motivos das crianças. O conteúdo não está explícito, e o simples fazer a atividade não produz interesse nas crianças, pela ausência de relação entre o sentido para elas e o significado social da atividade”. Assim, o professor sempre tem que propor atividades que façam sentido à criança para que seu desenvolvimento seja ampliado e não fiquem à mercê apenas dos conteúdos cotidianos, os quais podem aprender, por vezes, melhor em outros ambientes do que na escola (SAVIANI, 1997).

Logo após a essas ações, lembraram o que fizeram no dia anterior e, seguidamente, foram medir o corpo de cada criança, a partir da silhueta do menor para o maior aluno da sala, parecendo retomar o conteúdo que estava trabalhando com as crianças.

Figura 33 - Medindo a silhueta das crianças



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2018).

- *Agora, como podemos fazer para completar o corpinho dos amigos?* - indagou a professora.

As crianças dão várias sugestões e a mais mencionada foi completar com tinta e assim fizeram.

- *Mas, nós vamos fazer isso depois[...] primeiro vamos brincar* - informou a professora.

UHU!!! - As crianças gritaram.

Eba! - exclamou outro garoto.

A professora explicou a brincadeira. Depois pegou uma faixa e cobriu os olhos de uma criança e escolheu outra para ser descoberta apenas pelo tato. As crianças iam na ponta do pé para não fazer barulho e não serem descobertas. Mas, algumas não aguentavam e riam, e assim eram identificadas. Ao final, refletiram sobre a atividade coletivamente.

- *O que vocês acharam da atividade? Foi fácil ou difícil descobrir quem era o amigo?* - a professora perguntou.

- *Eu achei difícil porque não dava para ver* - comentou um menino.

- *Tem aluno que usou não só o tato, mas a audição e o olfato para identificar* - observou a professora.

Figura 34 - Advinha quem eu sou?



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2018).

Lira (2009 p. 273) relata que as atividades lúdicas, de um modo geral, ao serem propostas com intencionalidade educativa, colaboram exponencialmente para o desenvolvimento das crianças, pois “[...] como produtos sociais e históricos, podem produzir o que nós somos e construir o ser social e cultural de uma maneira complexa e determinada”. Visto desta forma, mesmo que a professora não tenha proporcionado a brincadeira de papéis sociais especificamente, que é a atividade mais significativa para o desenvolvimento das faculdades mentais das crianças pré-escolares, essa proposta lúdica também gerou aprendizagens em relação à atenção, ao autocontrole, à percepção e à memória.

Logo após, a sala foi dividida em 4 (quatro) grupos: 2 (dois) grupos para pintura das silhuetas e 2 (dois) grupos para fazer o seu corpo de massinha, revezando-se, posteriormente.

Foram almoçar e quando retornaram, conversaram na roda sobre o que fizeram e o que aprenderam. Brincaram de batata quente, brincadeira africana e foram para a hora do sono.

Figura 35 - Pintando a silhueta



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2018).

Figura 36 - Brincando com massinha de modelar



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2018).

Lazaretti (2013), embasada em Elkonin (1969, p. 516), enfatiza que a proposição de atividades de produção, tais como: desenho, construção, modelagem, dentre outras, também agem na formação das faculdades mentais das crianças, como forma acessória. Com isso, destaca que:

[...] o desenho conduz à perfeição e diferenciação da percepção. A percepção da cor e a forma dos objetos se fazem mais exatas; se realiza a abstração da forma e a cor dos objetos. Com a modelagem se aperfeiçoa a percepção do volume das coisas. Com a construção consegue dar-se contadas relações que há entre as distintas partes dos objetos. Todos estes tipos de atividades são métodos práticos para conhecer a realidade, para separar e sintetizar praticamente as qualidades e os signos dos objetos. Sobre esta base, aparecem representações gerais da forma, do tamanho, do

volume, da cor, da qualidade dos objetos, o que leva a criança a compreender o aspecto mais geral e abstrato. (LAZARETTI, 2013, p. 175).

Como percebemos, a professora não priorizou o emprego do brinquedo e das brincadeiras de papéis sociais nesta proposta prática. Apesar disso, propôs atividades acessórias, de cunho secundário no processo de formação psíquica das crianças, as quais também são relevantes para o pleno desenvolvimento infantil, porém não se caracterizam como as atividades-guias para essa faixa etária, ou seja, não são as atividades que mais contribuem para emancipação das crianças desse nível escolar, segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

No dia 23 de maio de 2018, à noite, a professora nos mandou mensagem falando que estava doente e não iria no dia seguinte e que dia 25 subsequente teria que fazer atividades do PNAIC e, portanto, não adiantava estarmos presentes, pois as propostas do doutorado seriam interrompidas naquela data. Assim, retornamos as intervenções no dia 28 de maio de 2018.

Plano de aula 4 – Boneca

Conteúdo: O brinquedo e a brincadeira.

Linguagem Oral e Escrita: Roda de conversa, resgatando a história “Pretinho, meu boneco querido”; Lista de brinquedos.

Matemática: Contagem.

Objetivo Geral:

- Enriquecer o enredo das brincadeiras protagonizadas e o desenvolvimento infantil.

Objetivos Específicos:

- Colocar em jogo o que sabem a respeito do sistema de escrita;
- Escrever mesmo que de forma não convencional;
- Pensar em quais letras usar para escrever as palavras bicicleta, carrinho, boneca e bola e,
- Relacionar fonema-grafema.

Ponto de partida:

Na história: “Pretinho meu boneco querido”, aparecem vários tipos de brinquedos (Resgate da história lida).

Problematização:

Como ela levava seu boneco para passear?

O que acontecia com os brinquedos quando não tinha ninguém olhando?

Quais brinquedos Nininha possui?

Vamos formar com as letras móveis o nome de alguns desses brinquedos?

Instrumentalização:

Conversar sobre os brinquedos da personagem;

Dividir a sala em duplas de acordo com as hipóteses de escrita dos alunos;

Distribuir as letras móveis para as duplas e pedir que formem a palavra bicicleta;

Explicar que as letras estão na quantidade correta e que não pode sobrar nenhuma;

Perguntar com que letra começa a palavra bicicleta, quantas vezes abrimos a boca para falar bicicleta (quantas sílabas);

Passar pelas duplas e questionar como pensaram para escrever, fazendo as intervenções necessárias;

Depois cada dupla irá registrar na lousa a palavra bicicleta do jeito que pensaram;

Depois formar na lousa a palavra bicicleta com a ajuda dos alunos;

Pedir para cada dupla observar a escrita convencional e as escritas feita por eles para fazer a correspondência fonema-grafema e,
Registrar no caderno a palavra bicicleta.

Recurso:

Caderno; lápis; borracha; fichas com as letras que formam a palavra bicicleta, para cada dupla; giz e lousa.

Catarse:

Escrita dos nomes dos brinquedos,

Ponto de chegada:

Registro dos nomes de brinquedos no caderno,

Nesse dia, a professora aparentava estar bem preocupada, talvez pela visita da assessora pedagógica ou estava com algum problema pessoal. Em virtude disso, não comentamos nada, apenas observamos atentamente. Realizou uma roda, conversou sobre o final de semana com as crianças. Terminado os relatos do final de semana, ela pediu ajuda para arrumar a ordem da rotina do dia na lousa, desenhada e escrita em pequenos cartazes: Roda Inicial; Contagem; Chamada; Hora da história; Atividades diversificadas; Higiene; Refeição e Descanso.

Fizeram a contagem e representaram na lousa. Viram ainda o dia da semana e o mês. Depois, fizeram a chamada e retomaram a história “Pretinho, meu boneco querido”.

A professora falou: - Aquele dia eu li toda a história. Hoje eu vou ler somente até a página 13. Para recordarmos e trabalharmos um assunto importante.

Foi lendo a história novamente e questionando as crianças:

- Quem lembra da cidade que a Nina nasceu? Como era o nome do cachorro? Quem contou a história? O que foi encontrado no quarto da Nina? Porque maltratam o boneco Carlos? E é legal fazer isso?

Chegada a parte importante que havia mencionado ela destacou:

- A parte importante é essa! Vocês acham que o boneco Carlinhos ficou feliz com essa atitude dos amigos? Vocês já passaram por situações parecidas?

Uma das crianças então relatou:

- O meu irmão me bateu só porque eu ganhei uma bola nova do meu pai. Esses dias, eu estava em casa brincando de terra e meu irmão jogou terra na minha cabeça. Minha mãe colocou ele de castigo - explicou um garoto.

- E quais os brinquedos que tinham na história? - indagou a professora.

As crianças elencaram oralmente os brinquedos. Depois se sentaram, aos pares, organizadas pela professora, e receberam seus cadernos.

É perceptível, pela análise dessa sequência de ações da professora, que as tarefas propostas não tinham articulação. Releu um trecho da história afirmando que havia um ponto importante a ser trabalhado: as “atitudes desrespeitosas e de exclusão”. Então, ouviu apenas dois relatos das crianças e já se direcionou para outro ponto, os brinquedos existentes na história, reforçando os apontamentos feitos por Lazaretti (2013) de que as professoras, muitas vezes, não realizam um planejamento cuidadoso.

Prontamente, ela começou a realizar uma tarefa, cujo objetivo foi trabalhar a alfabetização. A professora explicou que o caderno tinha uma linha na vertical e que era geralmente rosa ou azul e se chamava “margem”. Mencionou ainda que não pode escrever antes dela. Fez a representação na lousa da folha do caderno para explicar melhor.

Fizeram o cabeçalho, apenas destacando o dia e o mês do ano. Sem demora, entregou as letras móveis que formavam a palavra “Bicicleta” e perguntou: “*Quantas letrinhas a palavra bicicleta tem? Quais são as letras?*”, para as crianças discutirem.

A proposta foi bem tumultuada e desgastante, tanto para a professora, quanto para as crianças. Depois de quase uma hora fazendo a tarefa e a maioria ter conseguido, pediu-lhes para escreverem “bicicleta” na lousa.

Lazaretti (2013) pontua que, na idade pré-escolar, o professor precisa fazer a criança ver sentido na linguagem escrita, a encará-la como um processo cultural e, assim, apoiar-se no interesse das crianças dessa faixa etária em se apropriar dos elementos do mundo adulto.

Bomfim (2012, p. 74), por meio da sua pesquisa, afirma que as crianças não aprendem a ler e a escrever na Educação Infantil porque “[...] a escola não oferece à criança o contato com as práticas sociais da cultura escrita, oferecendo, pelo contrário, o treino de letras isoladas e uma técnica que desconsidera as necessidades da criança”. A partir desse olhar, é possível compreendermos porque o processo de alfabetização é tão árduo, tão penoso, tanto para as professoras, às vezes despreparadas, mas, especialmente, para as crianças.

Nesse momento, interromperam a tarefa para o almoço e depois retomaram-na até o horário do descanso. Nesta aula, notoriamente, a professora se desvinculou dos objetivos da pesquisa de construir práticas educativas humanizadoras à guisa dos pressupostos materialistas histórico-dialéticos e do emprego do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais. A professora não estava disposta sequer a conversar. Ficamos pensando, inclusive, que ela havia desistido do processo formativo continuado e estava desencorajada a falar. Mas, como não se pronunciou a respeito, comparecemos à escola no dia seguinte.

Plano de aula 5 – Boneca

Conteúdo: O brinquedo e a brincadeira.

Linguagem Oral e Escrita: Roda de conversa resgatando a história: “Pretinho, meu boneco querido” e Relato de experiências.

Matemática: Contagem; Atributos cor e tamanho; Formas geométricas; Medida padronizada e Textura.

Arte: Confecção de bonecos com vários materiais.

Movimento: Coordenação motora fina e Recorte usando tesoura.

Natureza e Sociedade: Esquema corporal.

Identidade e Autonomia: Autoestima; Respeito mútuo; Valorização de suas produções e a dos outros.

Objetivo Geral:

- Enriquecer o enredo das brincadeiras protagonizadas e o desenvolvimento infantil.

Objetivos Específicos:

- Resgatar a história Pretinho, meu boneco querido;
- Relacionar a história com as vivências cotidianas;
- Pesquisar tipos de bonecos feitos manualmente;
- Usar a medida padrão: metro, centímetros;
- Desenvolver a coordenação motora fina;
- Desenvolver uma imagem positiva de si, aceitar-se como é, tanto a aparência quanto o jeito de ser;
- Valorizar suas produções e a do outro e,
- Confeccionar um/uma boneco/boneca de acordo com as próprias características físicas (cor da pele, cabelo).

Ponto de partida:

Vocês se lembram quando Nininha ganhou o boneco Pretinho? Como foi? (Resgatar a história lida)

Em que momento Nininha ganhou o boneco Pretinho?

Porque ela escolheu o boneco em meio a tantos brinquedos?

De que material ele foi feito? E como foi feito?

Vocês se lembram que o nosso amigo Paulo sugeriu que fizéssemos nossos próprios bonecos de material diferente, porque o de massinha estragou logo?

Que tal confeccionarmos os nossos próprios bonecos de acordo com nossas características?

Problematização:

Que tipos de materiais poderemos usar?

Os bonecos são feitos só com esse material ou existem outros feitos de outros materiais?

Como poderemos fazer? É possível confeccionar bonecos de pano sem costura?

Vamos pesquisar algumas maneiras de confeccionar manualmente um/uma boneco/boneca e escolher a que mais nos agradar.

Instrumentalização:

Relato das experiências na roda de conversa.

Propor a confecção de bonecos de acordo com as características pessoais.

Pesquisar maneiras de confeccionar bonecos/bonecas manualmente e sem costura.

Manusear vários tipos de materiais para confeccionar os bonecos.

Explicar que a confecção de bonecos de pano sem costura é de origem africana.

Recurso:

Computador, multimídia; T.N.T. de várias cores; E.V.A. de várias cores; tesoura; marcador permanente; furador e cola quente.

Catarse:

Confecção dos bonecos segundo a sua imagem.

Ponto de chegada:

Brincar com os bonecos confeccionados por eles mesmos.

Na aula do dia 24 de maio de 2018, a professora continuou demonstrando nervosismo e agitação. Algo não parecia mesmo não ir muito bem com ela. Fizeram a entrada, depois a contagem, representação na lousa e partiram para a resolução de problemas matemáticos, como se seguem:

- *Quantas bonecas tinham na historinha do boneco Pretinho?*

E as crianças foram falando:

- *A boneca Fafá; - O boneco Malandrinho; - A Boneca de pano. - Professora, são só 3 - concluiu um garoto.*

Então, a professora leu o “problema”: - *Nininha tinha 3 bonecos: a boneca de pano[...] no seu aniversário ela ganhou mais um. Com quantos bonecos ela ficou?* Eles responderam e depois foram resolver na folha que a professora tinha entregue impresso.

Nesse momento, a professora veio até a pesquisadora e disse: *“Eu vou te dar o plano que a secretaria enviou[...] estou totalmente perdida de novo”*. E imediatamente se afastou demonstrando insatisfação e insegurança diante das pressões exercidas pela secretaria municipal sobre o cumprimento dos conteúdos, objetivos e metodologias do plano anual.

Contudo, a proposta anterior continuou, e as crianças a cumpriram. Algumas crianças responderam aos problemas matemáticos por meio de desenhos, outras usaram o desenho dos números. Essa forma de escrever por meio dos desenhos, a pictografia, é discutida na pesquisa de Bomfim (2012, p. 85), baseada nos estudos de Luria (1987), cujas crianças por volta dos 5-6 anos “[...] escreve com a ajuda de ilustrações que ao começo são utilizadas como uma brincadeira, e no decorrer desta etapa a criança passa a utilizar o desenho como um instrumento simbólico de registro”. Entendemos, assim, que as premissas da linguagem escrita se dão pela brincadeira.

Ao resolverem o primeiro problema matemático, algumas crianças foram desenhando no problema matemático subsequente, o que mais haviam gostado na história. Vale destacar que a folha era composta por dois problemas matemáticos. A professora, brava, apagou tudo e exclamou:

- *Não é para fazer isso! Não é isso que está pedindo aqui!*

Quando quase todos conseguiram resolver o 1º problema, a professora passou para o outro:

- *Nininha está brincando de dar comidinha a quatro bonecos. De quantos pratinhos e colherzinhas ela irá precisar para brincar com seus bonecos?*

- *Pode desenhar dando comida professora?* - perguntou um menino

- *Eu vou desenhar só os pratos e as colheres* - comentou outro.

Depois de um tempo, uma das crianças se levantou da mesa e pegou duas peneirinhas de brincar no parque que estavam na caixa de brinquedo e começou a colocar uma ao lado da outra.

Sobre esse aspecto, Martins (2007b, p. 206), apoiada em Vigotski (2001) aponta que:

[...] a criança opera com estruturas de generalização que agem como equivalentes funcionais a conceitos, sem ainda constituir-se em conceitos propriamente ditos. Seu conteúdo advém fundamentalmente das experiências concretas da criança, pela via da transformação das imagens captadas pelos sentidos em uma expressão verbal mentalizada.

A professora, ao se atentar que o aluno se utilizou de elementos concretos para resolver o problema matemático por ela proposto e que essa é a maneira que as crianças pequenas pensam e aprendem, pegou mais dois pratinhos na caixa e com a colaboração de um aluno foi até a frente da sala e começou a problematizar novamente a questão colocada. Depois disso, as crianças começaram a entender o que estava sendo pedido e resolveram a questão matemática. Terminada a respectiva atividade, retomaram a listagem dos brinquedos do livro.

Antes disso, a professora falou novamente à pesquisadora: *“Você viu só o que estão pedindo?! Eu não sei o que eu faço? A secretaria está cobrando[...] estou confusa!”*. A pesquisadora respondeu: *“Eu vi! Depois conversamos. Fica calma”*.

Para a construção e escrita das palavras, a professora chamou o número de crianças correspondente ao número de letras da palavra “Carrinho” e distribuiu aleatoriamente as letras. Pediu para que uma a uma mostrassem a letra que haviam pego e a nomeassem. Posteriormente, perguntou: *“Quantas letras têm a palavra carrinho?”*

Em seguida disse: *“Agora vamos ver quantas vezes abrimos a boca para falar carrinho. Vamos juntos”*. Nesse momento, notamos que as crianças que estavam à frente ajudando, ficavam dispersas, escrevendo na lousa, escondendo as letras [...]. A professora irritada, disse: *“Se não quer ajudar eu chamo outro!”*

As demais crianças que estavam sentadas, em torno de umas quatro prestavam atenção, sendo que umas brincavam com o lápis, duas pintavam super-heróis e outra tirava e colocava o sapato.

Terminada a palavra “Carrinho”, foram para a palavra “Boneca”. *“Vocês querem escrever boneco ou boneca?”*, perguntou a professora.

Após uma breve votação, escreveram boneco. Então, fizeram o mesmo processo e partiram para a palavra “Bola”.

Depois de coladas as letras na lousa, formando as palavras, a professora entregaria os cadernos para as crianças copiarem as palavras. Contudo, ela esqueceu em casa a chave do armário e, por esse motivo, as crianças fizeram um cartaz. A professora chamou uma criança para escrever cada palavra e os demais iam ajudando, falando quais eram as letras.

Após a observação e análise dessa proposta educativa, sustentamo-nos em Leontiev (1978a, p. 329) e na sua assertiva de que

A apropriação dos conceitos, das noções, dos conhecimentos, supõe, portanto, a formação na criança das operações mentais adequadas. E para isso, elas devem ser elaboradas nela ativamente. Elas aparecem, primeiramente, sob a forma de ações

exteriores, que o adulto forma na criança e que em seguida apenas são transformadas em operações intelectuais.

Nesse sentido, enfatizamos novamente a valor do professor para o processo de humanização das crianças. Todavia, ressaltamos que para tal ação formativa é necessário que ele se utilize de formas de ensino adequadas aos níveis de desenvolvimento das crianças, caso contrário, as tarefas propostas não farão sentido, tornando sua realização uma obrigação e/ou por respeito à professora.

Pasqualini e Martins (2008) complementam a discussão, certificando que a crítica vai muito além da execução de tarefas características do Ensino Fundamental, no que tange à alfabetização, mas a falta de consciência e de clareza dos professores da Educação Infantil de como devem ser organizadas as propostas educativas para esse nível de ensino.

Devido à sequência de proposições educativas desconexas das bases teóricas estudadas, ao terminar a aula, conversamos sobre as intencionalidades da professora pré-escolar ao aplicar as referidas práticas pedagógicas, especialmente as duas últimas e sobre os planos educativos da DMEC, como podemos observar a seguir:

- *O que está acontecendo?* - perguntou a pesquisadora.

- ***É que eu ainda não consegui avançar em propostas de alfabetização com o apoio do brinqueado e da brincadeira*** - respondeu a professora

- *E quando eu penso...eu tenho que resolver...aí as ideias somem. Nunca acho que está bom. Aí eu me prendo e não avanço. Porque depois a DMEC cobra. Cadê as atividades do caderno? Porque não fez a apostila que a prefeitura pagou?* - continuou a professora.

Diante dos posicionamentos da professora a pesquisadora entrevistou:

- *Mas, nós temos que avançar, pensar além do o que e como fazer ao porquê fazer e a serviço de quem? Você pode articular os conteúdos que a DMEC exige e que você considera importante com a nossa proposta* - afirmou a pesquisadora

- *Sim, é possível!* - Respondeu a professora.

- *Então, quando você planeja, no que você pensa? O que você tem levado em consideração?* - indagou a pesquisadora.

Professora ficou pensativa e não respondeu nada.

- *Você precisa planejar consciente do papel da escola e do seu papel na formação dessas crianças. Precisa ter clareza da intencionalidade de cada escolha que faz. O planejamento segue com base nas necessidades das crianças dessa faixa etária. Nas metas que estabelece para a evolução delas. No que já fazem, como fazem e/ou no que ainda não realizam sozinhas. Não foi isso que vimos nas leituras?* - questionou a pesquisadora.

- *Sim, foi! Com certeza!* - exclamou a professora pré-escolar.

- *Você afirma ter dificuldade em dar sequência as práticas educativas de modo articulado. Porque? O que falta? Qual a dificuldade?*

A professora não respondeu nada, apenas ouviu pensativa.

- *Suas decisões têm que ser tomadas com base nos pressupostos das teorias que estudamos para inclusive, conseguir justificar suas práticas com as crianças diante de possíveis cobranças da DMEC. Organizar melhor o ambiente e as atividades. Não fazer por elas. Pensar...Qual é o objetivo disso? Esse conteúdo é importante? As crianças sabem o que sobre isso? Você tem que pensar o que é necessário para*

as crianças e como elas aprendem durante o planejamento. Senão a atividade não fará sentido - explicou a pesquisadora.

- *Caderno de linhas, resolução de problemas em folhas, com perguntas?!... Problemas matemáticos podem ser feitos de outra forma nessa idade. A Educação Infantil não é adiantamento do Ensino Fundamental. O que gera aprendizagens mais significativas nessa idade?* - perguntou a pesquisadora

- *Através da brincadeira. Nela eu consigo perceber as necessidades e fazê-los avançar. As ações e falas revelam as necessidades infantis* - respondeu a professora.

- *E como a criança aprende?* - questionou a pesquisadora

- *Elas aprendem na roda/interação, na observação, na imitação, na brincadeira, na mediação...* - afirmou a professora.

- *E o professor é importante nesse processo?* - continuou a pesquisadora.

- *Sim. É ele que vai trazer o conhecimento para a criança. Escolher os conteúdos...* - completou a professora.

- *É isso! Está vendo...você conseguiu compreender os pressupostos da teoria de um modo geral* - mencionou a pesquisadora.

- *É que tenho medo de errar. Sou insegura* - justificou a professora.

- *Mas, você precisa confiar mais em você, ler mais e sempre pensar no que diz a teoria e como são as suas crianças quando for planejar a prática. Eu sei que não é fácil! Mas você consegue...algumas propostas que você elaborou foram muito interessantes* - afirmou a pesquisadora.

- *Sim.* Confirmou a professora sorrindo.

- *Então, nós vamos continuar o processo ou vamos interrompê-lo?* - Indagou a pesquisadora.

- *Não! Nós vamos continuar. Eu estou adorando. Estou aprendendo muito* - respondeu a professora com sinal gestual de gratidão. (*Grifos da pesquisadora*).

Observamos por este trecho o quanto é complexa a realização de uma formação continuada de professores, pois envolve inúmeras contradições e lidar com elas não é nada simples, como confirma Verdinelli (2007, p. 25):

A formação continuada de professores da Educação Básica é um dos grandes desafios atualmente. Esta formação precisa ser analisada, reavaliada, redimensionada. A escola se encontra dentro de condições sociais, políticas, econômicas e culturais contraditórias, envolvida em complexas relações que se estabelecem em seu interior, as quais precisam ser compreendidas no contexto de uma realidade social que dá primazia ao aparente, ao supérfluo, ao aligeirado, ao emergente. Portanto, é necessário que o profissional da educação possa refletir criticamente a respeito das demandas sociais, de sua função nesse contexto e da necessidade de formação contínua ao longo de sua carreira profissional.

Diante desta realidade emaranhada de contradições é que optamos pelo processo formativo que parte das necessidades da professora pré-escolar, das crianças e da escola participante, para que este promova mudanças e evoluções especialmente na formação profissional da professora e, conseqüentemente, em suas práticas educativas, no desenvolvimento das crianças e no contexto genérico escolar. Contudo, quando um processo formativo assim se inicia, não é possível prever intercorrências funcionais e/ou contextuais, que muitas vezes podem interrompê-lo.

Após a conversa, chegamos à conclusão de que as cobranças manifestas pela DMEC são inadequadas por que não atendem às especificidades das crianças pré-escolares e do ensino na Educação Infantil. Discutimos, ainda, sobre a proposição de problemas matemáticos e uso das palavras conforme procedeu como uma prática que pretende a antecipação do Ensino Fundamental no lugar de contemplar a brincadeira de papéis sociais. Refletimos que principalmente as contrariedades políticas, econômicas e ideológicas que permeiam o sistema educativo estão diretamente ligadas ao contexto social mais amplo. E, portanto, se queremos reverter esse panorama atual de desigualdades e de exclusões, é necessário começarmos pelas alterações de nossos pensamentos, ações/atuações pedagógicas e posicionamentos em relação aos discursos e atitudes de nossos pares e da sociedade em geral. Embora saibamos o quanto essa atitude é complexa para uma professora realizar individualmente, também compreendemos que “orientações” superiores como as recebidas desencadeiam o sentimento e a insegurança manifestos pela professora participante.

Recordamos, também, os objetivos da proposta de formação continuada e alguns conceitos trabalhados: como a criança pré-escolar aprende; o que gera aprendizagem; papel do professor; planejamento consciente a partir das características pré-escolares e fundamentado na teoria; organização do ambiente educativo; emancipação do que e como fazer, ao porquê fazer e a serviço de quem fazer.

Em tempo, frisamos que a professora demonstrou uma compreensão geral das premissas do materialismo histórico-dialético, mas também apresentou dificuldades em articulá-las às suas práticas educativas na pré-escola. Esta incompreensão é explicável, em virtude do tempo restrito desta formação continuada se considerarmos a sua complexidade e, em especial, ao papel do professor segundo o materialismo histórico-dialético à medida que se configura como o principal responsável pelo processo de humanização das crianças.

Depois da conversa, a professora expressou o interesse em continuar o processo formativo e em replanejar as aulas com base nos pressupostos teóricos estudados.

Na aula do dia 30 de maio de 2018, a professora retomou o cerne do trabalho com os bonecos/bonecas, vislumbrando o objetivo central da pesquisa, o de construir práticas educativas humanizadoras, ancoradas na Psicologia Histórico-Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica e no emprego do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na situação escolar.

Plano de aula 6 – Boneca

Conteúdo: O brinquedo e a brincadeira.

Linguagem Oral e Escrita: Roda de conversa resgatando a história “Pretinho meu boneco querido”; Relato de experiências; Produção oral de texto coletivo: “Nossos bonecos queridos”.

Matemática: Sequência lógica; Antes/depois e, Começo/meio/fim.

Arte: Desenho.

Identidade e Autonomia: Autoestima e Respeito mútuo.

Objetivo Geral:

- Enriquecer o enredo das brincadeiras protagonizadas e o desenvolvimento infantil.

Objetivos Específicos:

- Produzir textos oralmente, tendo o professor como escriba;
- Fazer relatos de acordo com a sequência lógica dos fatos;
- Relatar experiências com riqueza de detalhes;
- Valorizar-se e valorizar o outro;
- Observar que nem sempre podemos escrever do jeito que falamos e,
- Observar a escrita correta das palavras.

Ponto de partida:

Vocês se lembram que na aula passada confeccionamos nossos bonecos?

No dia, tiramos fotos para registrar esse momento.

Problematização:

Que outros tipos de registro podemos fazer para contar como foram feitos os bonecos?

Que tal registrarmos essa experiência? Como poderemos registrar?

Quem teve a ideia de confeccionar os bonecos? Porquê?

O que fizemos primeiro? E depois?

Quais materiais foram usados?

Como foram feitos os bonecos?

O que fizemos quando terminamos de confeccionar os bonecos?

Vocês gostaram?

Instrumentalização:

- Relato das experiências vividas na roda de conversa;
- Discutir sobre como começar o texto, que título dar ao texto;
- Afixar o papel metro na lousa para registrar o texto coletivo;
- Explicar que devemos ler várias vezes o que escrevemos para verificar se a ordem dos fatos e a escrita das palavras estão corretas, se o texto tem sentido e,
- Pedir para cada criança desenhar o boneco que fez.

Recurso:

Papel metro; pincel atômico; fita adesiva transparente; papel sulfite; lápis de cor e lápis de escrever.

Catarse:

- Registro gráfico: desenho do boneco que confeccionou.

Ponto de chegada:

Produção de texto coletivo.

Nesta prática educativa sobre o conteúdo Brinquedo: bonecas, a finalidade foi confeccionar com as crianças bonecos/bonecas que os representassem pela autoimagem para que, posteriormente, empregassem esses brinquedos nas brincadeiras de papéis sociais em sala de aula e também levassem para casa para criarem outros enredos. Sobre este aspecto, Mukhina (1996, p. 56) revela que:

Não menos necessário é o ensino das atividades infantis de aspecto prático (a técnica do desenho, a construção, a utilização de objetos e desenhos). Mas esse ensino de forma alguma deve se converter num objetivo em si, sem relacionar-se com a formação das atividades orientadoras. Se perdermos de vista tal circunstância, o ensino das crianças pode degenerar em adestramento carente de valor formativo. Alguns pais e educadores de jardim-de-infância ensinam cada movimento à criança, convertendo o ensino em uma imitação de modelos. Ensinam a criança a construir uma casinha, mostrando-lhe repetidamente como se coloca cada peça; reduzem as aulas de desenho a cópias de modelos feitos pelos adultos. Também os jogos dramáticos podem se transformar em adestramento se o adulto impõe à criança determinados papéis com comportamentos estereotipados, impedindo-a de captar a realidade e interpreta-la a sua maneira tal como a vê, nos jogos, nos desenhos e nas construções. Por outro lado, também é nocivo deixar a criança a sós com a realidade que a rodeia, com o pretexto de conceder-lhe autonomia, obrigando-a a procurar as cegas os caminhos que lhe permitam conhecer essa realidade e refletir sobre ela.

Nesse caso, a confecção dos bonecos e bonecas estava articulada à atividade orientadora e relacionada à ideia de que é possível às crianças criarem seus próprios brinquedos para realização de suas brincadeiras. No início da aula, sem imaginar a proposta educativa da professora, um aluno sugeriu:

- *Pró, porque a gente não desenha do jeito que a gente é e depois recorta?*

A professora olhou para a pesquisadora e sorriu. Ele também olhou para a pesquisadora e sorriu.

- *Tipo um boneco?* - perguntou a professora

- *Isso, Pró!* - balançou a cabeça sorrindo.

- *Ok!* - respondeu a professora.

A professora pediu para as crianças se sentarem e começou a falar sobre o corpo e suas diferenças. Nesse momento, um aluno se levantou da sua cadeira, foi até o armário e pegou a silhueta de uma menina negra.

A professora riu e falou:

- *Ainda bem que você tem a cabeça boa e lembra das coisas para a professora.*

E continuou perguntando:

- *E como ela é?*

- *Tem cabelo negro, pele negra [...]* as crianças foram falando.

Uma menina assustada perguntou: - *Cadê o peitinho dela?*

- *É. Quem fez esqueceu* - falou a professora.

Deram nome para a menina: Tamires Bianca.

Depois a professora pegou a imagem do menino, que recebeu o nome de Mateus Gabriel, e questionou:

- *Como o Mateus Gabriel é?*

- *Ele também não tem peitinho* - lembrou novamente a menina.

- *Que cor é a pele dele?* - falou a professora.

- *Cor de pele* - respondeu um garoto.

- *E que cor é cor de pele?* - questionou a professora.

- *Branco* - disse um aluno que estava voltando para a aula depois de quase dez dias de atestado.

- *Existem várias cores de pele. Não é crianças?* - afirmou a professora

- *Sim!* - confirmaram as crianças.

- *E quais são?* - insistiu a professora.
- *Marrom, preto, branco, amarelo* - responderam as crianças.

Depois ouviram novamente a música das diferenças, viram na sala de informática formas de fazer bonecos e bonecas, utilizando-se de papel, de TNT, de EVA, de tecido, e voltaram para a sala para escolher a forma que queriam confeccionar a si mesmos. As escolhas foram apenas de EVA e de TNT. As crianças, então, foram divididas em dois grupos.

Figura 37 - Processo de confecção dos bonecos e bonecas de TNT



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2018).

Figura 38 - Processo de confecção dos bonecos e bonecas de EVA



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2018)

O processo de confecção foi bem produtivo, sendo acompanhado pela professora que ajudou e questionou as crianças sobre vários conteúdos, alguns até mesmo exigidos pela DMEC, como a identificação das partes do corpo.

- Enquanto produziam as/os bonecas/bonecos, a professora perguntou:
- *O que precisa para formar um boneco?*
- *2 braços, 2 pernas, 1 cabeça [...]* - As crianças foram nomeando.
- A cada pedaço de tecido recortado a professora questionava:

- *Que forma cortamos?*

E as crianças respondiam:

- *Um quadrado (base para o corpo), um retângulo (faixas para confecção dos braços e pernas).*

Quando iam confeccionar o rosto, a professora falou:

- *O que está faltando no rosto?*

- *Os olhos!* - responderam as crianças.

- *E quantos são?* - perguntou a professora.

- *Dois.*

O que mais? - questionou a professora.

- *As sobrancelhas, o nariz, a boca, o cabelo[...]* - responderam as crianças.

Como a maioria das crianças não conseguiu concluir a produção, essa seria retomada na aula seguinte. Devido ao feriado e ao ponto facultativo, retornamos no dia 04 de junho do mesmo ano. Depois do café da manhã, as crianças já foram para a sala, a fim de dar continuidade ao processo de confecção dos bonecos/bonecas.

A sala seguiu a divisão da aula anterior, grupo das bonecas/bonecos de pano e grupos das bonecas/bonecos de EVA. Como o grupo dos bonecos de EVA já havia concluído as propostas, permaneciam sentados em fila, esperando a vez de serem chamados para realização da avaliação diagnóstica com a coordenadora pedagógica. Entediada com a espera, uma criança exclamou: *“Prô, quero fazer atividade!”* A professora não respondeu nada.

Depois de um tempo, a professora veio até a pesquisadora e falou: *“Eu não me lembro como faz a cabeça da boneca direito. Você coloca o vídeo para eu ver novamente[...]* para variar esse final de semana baixou o comboio lá em casa e minha internet ainda não foi instalada”. A pesquisadora colocou o vídeo no celular, e a professora o levou até as crianças para assistirem novamente. Ao terminarem de assistir ao vídeo, ela pediu a duas crianças para descerem na secretaria para pegar o furador. Posteriormente, solicitou a outra criança para buscar a pistola de cola quente. As solicitações feitas pela professora às crianças revelam uma desorganização frente à prática educativa em questão.

Enquanto isso, o garoto insistiu na fala: *“Prô, eu quero fazer atividade”*.

A professora então se levantou, foi até sua mesa e pegou algumas folhas, distribuindo-as para as crianças que aguardavam a chamada da coordenadora e justificou: *“Já que eu xeroquei. Vou aproveitar, né! Não podemos desperdiçar!”*. A tarefa consistia em desenhar as partes do corpo que faltavam conforme a secretaria havia proposto. O que observamos aqui é a professora aplicando uma tarefa para manter a criança ocupada e não incomodá-la novamente, enquanto acalmava a si mesma atendendo, de certo modo, uma exigência superior.

As crianças que iam terminando suas produções podiam brincar livremente com seus bonecos e bonecas, assim inicialmente, se organizaram em pequenos grupos. Em pouco

tempo, as crianças que já haviam concluído, e as que aguardavam a coordenadora para avaliação já estavam brincando conjuntamente, criavam suas regras, contudo, usavam os materiais que tinham disponíveis na sala para compor a brincadeira, como estojos, tecidos, lápis, etc., para representar os bonecos e as bonecas.

Ao observar que a professora não se manifestava a respeito, perguntamos: “*Você não vai dar os bonecos de EVA para as crianças?*” Ela respondeu: “*Ah! Estão em cima da minha mesa*”. E foi buscá-los para entregar as crianças. Essa atitude da professora ratifica a observação anterior de que ela não tinha organizado a proposta educativa cuidadosamente.

Durante a brincadeira de papéis sociais, as crianças criaram inúmeros enredos, dentre eles: casinha, luta, namorados, festa, soldados, polícia e ladrão, ginástica e esconde-esconde. Ficaram brincando até a última criança concluir sua/seu boneca/boneco.

A professora acompanhou as brincadeiras de papéis sociais mais de perto após a confecção da última boneca. A partir de então, fazia perguntas às crianças quanto às histórias criadas.

Figura 39 - Brincando de papéis sociais: dançarinos



Fonte: Dados da pesquisa (TRINDADE, 2018).

Na brincadeira de papéis sociais: dançarinos, as crianças representaram que estavam numa festa e que havia uma competição para eleger o melhor dançarino. Essa brincadeira foi a que despertou maior interesse nas crianças, as quais dançavam com seus bonecos/bonecas em ritmos diferentes, realizavam movimentos variados e sorriam a cada apresentação

realizada. A brincadeira foi tão envolvente e divertida que, ao final, as crianças decidiram que todos haviam dançado bem e mereciam o “prêmio”.

Em seguida, a professora organizou uma roda de conversa com as crianças e fez uma retomada das ações executadas, relatando que:

- Na outra aula, nosso amigo deu a ideia de fazermos bonecos como nós. Fomos a sala de informática e vimos diferentes maneiras de confeccionar um boneco/boneca.

As crianças confirmaram:

- É verdade. De papel, de EVA, de lata, de pano, de papelão[...]

- Isso mesmo! E cada um escolheu o material que queria produzir o boneco/boneca - confirmou a professora.

- Agora, cada um de vocês vai falar sobre o boneco/boneca que fez e o nome que deram para eles - propôs a professora.

Cada criança apresentou o boneco/boneca em detalhes, e a professora finalizou a roda de conversa, dizendo:

- Vocês observaram que cada um ficou de um jeito e todos ficaram diferentes e lindos. Hoje nós fizemos o boneco e amanhã sabe o que iremos fazer? Vamos responder à pergunta do amigo: - Pró, eu vim de outro planeta? Porque eu sou de outra cor?

- E você disse que eu vim de outro país - completou o garoto.

- Amanhã vamos conversar sobre isso... - finalizou a professora.

Como podemos observar nas descrições acima, a professora, embora reconheça a capacidade infantil, ainda persiste em realizar tarefas de baixo nível de qualidade para o objetivo de desenvolver as funções psíquicas superiores das crianças pré-escolares e/ou antecipadoras do Ensino Fundamental.

Acreditamos que algumas ações e atitudes da professora revelaram ainda lacunas e incompreensões sobre a base teórica estudada. Parecia explicitar também ausência e/ou negligência em relação a um planejamento cuidadoso, preocupado efetivamente com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, evidenciado pela ausência de orientação/apoio pedagógico articulado a uma política de formação continuada da parte da Secretaria Municipal de Educação e de um Guia Curricular coerente com as características e necessidades de desenvolvimento e aprendizagem da faixa etária, os objetivos da Educação Infantil, nomeadamente pré-escola.

Destarte, concluímos que a formação continuada colaborou parcialmente no processo de emancipação da professora pré-escolar participante, à medida que esta sentiu inúmeras vezes interesse em ampliar seus conhecimentos sobre as perspectivas teóricas adotadas, pois começou a ver sentido em sua atuação educativa, o que demonstrou a criação de motivo/necessidade, indispensável para a humanização.

Dentre os aspectos do processo formativo continuado que expressa a lógica do método materialista histórico-dialético e suas implicações para a Educação Infantil, ressaltamos a

identificação das carências formativas/problemas da prática social dos professores de Educação Infantil sobre a compreensão e uso do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais no âmbito escolar, seja no plano nacional e posteriormente, a identificação destas necessidades formativas/ problemas da prática social na realidade estudada (partes) a partir dos dados concretos obtidos nas análises do Documento Oficial Municipal, da observação da prática educativa da professora, da aplicação do questionário e da entrevista.

Respaldadas nos dados dessas análises, organizamos a proposta formativa continuada com a intencionalidade de suprir as fragilidades apresentadas pela professora participante com relação ao emprego do brinquedo e das brincadeiras de papéis sociais como conteúdo e forma de ensino na Educação Infantil, sendo eles: concepções de educação infantil, professor, aprendizagem infantil, planejamento pedagógico e do valor do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais para a formação humana das crianças pré-escolares, por meio da seleção dos textos e vídeos-aulas para discussão e apropriação dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Há que se destacar juntamente sua relevância na colaboração inicial da organização das práticas educativas, mediante a identificação das necessidades infantis, sugestões de conteúdos e formas de ensino, apontamentos durante e após as intervenções, que pudessem possibilitar a humanização das crianças pré-escolares pela mediação da professora.

Entendemos, por isso, que de um modo geral, os planejamentos e as intervenções pedagógicas revelaram aspectos de uma educação baseada nos princípios históricos críticos, ao serem planejados e propostos com base na identificação das necessidades formativas das crianças e na seleção de conteúdos e formas que garantissem o enriquecimento das aprendizagens sobre enredos das brincadeiras de papéis sociais, bem como a proposta de brincadeira de papéis sociais com os carrinhos miniaturas, na qual as crianças empregaram os conteúdos das leis e sinais de trânsito e, conseqüentemente, do desenvolvimento infantil.

Destacamos, sobretudo, que, em meio às oscilações dos planejamentos e práticas educativas realizadas pela professora pré-escolar participante, alguns avanços foram alcançados, mas temos ciência que maiores progressos poderiam ter sido atingidos se o tempo de formação fosse estendido, se houvesse continuidade apoiada pelos responsáveis pelos sistemas de ensino municipal e se as orientações oficiais seguissem a mesma base teórica deste estudo, com indicações claras e coerentes.

Nessa acepção, Pasqualini (2010b, p.185), ancorada em Elkonin (1987a, p.85), destaca que:

[...] as funções do pedagogo na organização do jogo infantil não são tão claras e definidas quanto em outras tarefas. Por isso, a análise da natureza do jogo deve permitir não apenas compreender a importância do jogo para o desenvolvimento da criança, “mas também dar-nos a chave para dominar o processo de jogo, para aprender a dirigi-lo conscientemente, para utilizá-lo como meio de educação e desenvolvimento da criança pré-escolar”.

Assim sendo, temos ainda que progredir nos processos de formação continuada com as professoras pré-escolares para organização de práticas educativas humanizadoras, à luz do materialismo histórico-dialético e do emprego do brinquedo e das brincadeiras de papéis sociais, visto a relação dialética da brincadeira (liberdade e não liberdade).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, acredito que subjugar os indivíduos a um modelo educacional a serviço da continuidade adaptativa significa ficar a meio caminho no exercício de sua função precípua, bem como aceitá-la apenas com esta tarefa significa compartilhar de sua mutilação, cujas cicatrizes se expressam em mazelas decorrentes da manutenção da ordem capitalista, entre os quais se destacam o empobrecimento objetivo e subjetivo dos indivíduos, o sofrimento físico e psíquico, a violência, etc., enfim, o esgarçamento das bases sociais valorativas que conferem o significado e o sentido da vida humana. (MARTINS, 2012, p. 62-63).

Sem a pretensão de finalizarmos as discussões sobre o assunto, relembramos que esta Tese teve como objetivo geral realizar e refletir sobre o processo de formação continuada da professora pré-escolar participante por meio de intervenções teóricas e práticas para a construção de uma prática educativa humanizadora, ancorada na Psicologia Histórico-Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica e no emprego do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na situação escolar.

Para darmos início à investigação, realizamos o mapeamento bibliográfico das teses e dissertações que discorreram sobre os objetos brinquedo e brincadeira no contexto pedagógico infantil, buscando verificar as produções contemporâneas sobre a temática e validar as contribuições da presente pesquisa.

Após a leitura e análise das teses e dissertações selecionadas, identificamos que os brinquedos e as brincadeiras ainda são conteúdos que exigem aprofundamento de estudos por parte dos docentes pré-escolares, devido à forma empobrecida pela qual habitualmente são utilizados na prática educativa. Destacamos, então, que faltam estudos para ratificar cientificamente sobre o papel e o lugar que o brinquedo e a brincadeira de papéis sociais poderiam assumir na Educação Infantil, o que reforça a preocupação em responder ao desafio/questão: No bojo do processo de formação continuada com uma professora pré-escolar, organizar práticas educativas humanizadoras à luz do materialismo histórico-dialético e do emprego do brinquedo e das brincadeiras de papéis sociais? Essa problemática pode ser respondida com sim e com não. Assim afirmamos devido às contradições e aos descompassos advindos de uma formação continuada docente, à complexidade em rever conceitos e se apropriar de outros pressupostos teóricos, exigindo do pesquisador, portanto, uma organização intencional e cuidadosa deste ato formativo, além de lidar com as intercorrências imprevisíveis do contexto.

De posse da aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e da formalização da pesquisa junto às gestoras, à professora pré-escolar e aos pais das crianças do grupamento pré-

escolar participante, adentramos os muros escolares para obtenção dos dados concretos da realidade investigada. Para tal, realizamos análises do Documento Oficial do Municipal, intitulado de Guia Curricular Municipal, da observação da prática educativa, do questionário e da entrevista semiestruturada com a participante, cujas finalidades foram identificar as concepções de Educação Infantil, criança, professor, planejamento pedagógico, brinquedo e brincadeiras de papéis sociais, além de reconhecer o nível socioeconômico da professora e apreender o seu processo de formação inicial, bem como suas vivências no âmbito escolar.

Todos os dados foram confrontados para obtermos maior consistência na organização do processo formativo continuado, que principiou das necessidades formativas apresentadas pela professora pré-escolar participante. Dessa maneira, atendemos os objetivos específicos desta pesquisa, os quais foram: explorar e refletir com a professora pré-escolar participante sobre suas concepções de brinquedo, de brincadeira de papéis sociais e de planejamento pedagógico e identificar e analisar as dificuldades e as necessidades formativas da professora pré-escolar participante, frente ao planejamento de atividades pedagógicas que contribuam para o processo de humanização das crianças, por meio do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais para organização da ação formadora.

No processo formativo continuado, realizamos discussões de textos e de vídeo-aulas, ancorados nos pressupostos marxistas, definidos cautelosamente no intuito de proporcionar condições de superação das insuficiências formativas da professora participante. Sucessivamente, planejamos as práticas educativas e as propusemos às crianças, com o objetivo de refletir sobre esses planos pedagógicos e readequá-los, caso houvesse necessidade. Objetivamos também buscar dados para validar, sugerir ampliações e/ou reparos ou, ainda, confirmar ou refutar a presente hipótese: a proposição de práticas educativas humanizadoras apoiadas no materialismo histórico-dialético e no emprego do brinquedo e das brincadeiras de papéis sociais podem ser organizadas por meio de um processo formativo continuado teórico-prático?

Os resultados apresentados nos permitiram afirmar que atendemos o objetivo geral da pesquisa: realizar e refletir sobre o processo de formação continuada da professora pré-escolar participante por meio de intervenções teóricas e práticas para a construção de uma prática educativa humanizadora ancorada na Psicologia Histórico-Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica e no emprego do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na situação escolar.

Após a concretização do processo formativo, verificamos que a professora pré-escolar participante manifestou evolução em relação às concepções de Educação Infantil, compreendendo-a como espaço para ensinar a criança a pensar e a progredir no

desenvolvimento das suas faculdades mentais, tal como visualizou a existência de procedimentos do Ensino Fundamental no âmbito infantil como negativo à aprendizagem infantil, opondo-se à visão espontaneísta e assistencialista nesta etapa da Educação Básica. Afirmou também que o papel do professor consiste em conhecer as particularidades e os períodos de desenvolvimento das crianças para que o ato educativo seja planejado com objetivos e formas adequadas às necessidades das crianças, com o intuito de maximizar suas aprendizagens. Demonstrou uma compreensão sobre a aprendizagem infantil como dependente da mediação do adulto e da atuação sobre a atividade-guia da criança. Passou a encarar a brincadeira de papéis sociais como atividade indispensável ao processo educativo pré-escolar, a fim de ensinar as crianças a pensar e a se desenvolver com a ajuda do professor, que, compartilhando a brincadeira com a criança, possibilita avanços, por meio de desafios e de reflexões.

No entanto, embora a professora reconhecesse o papel essencial da Educação Infantil, do professor, do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais no processo de humanização infantil, assim como as capacidades das crianças pré-escolares, demonstrou dificuldades em compreender o método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica como uma ferramenta dinâmica, dialética e, algumas vezes, ainda persistiu em propor tarefas desarticuladas das premissas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Ainda se sentia insegura e, por vezes, retomava práticas utilizadas anteriormente à formação continuada, às quais tinha familiaridade, haja vista que geravam maior segurança e exigiam esforços intelectuais de hábito para sua organização.

A pesquisadora, por sua vez, encontrou dificuldades em garantir um acesso mais aprofundado às perspectivas teóricas elencadas para a professora participante em virtude do tempo reservado à concretização do estudo e às várias paradas e retomadas ocorridas. Outro aspecto dificultoso se deu em relação à análise das proposições pedagógicas elaboradas pela professora de forma conjunta, por esta entregar o planejamento minutos antes das aulas e/ou a posteriori.

Ainda da parte da pesquisadora no processo formativo em questão, foi positiva a capacidade em escolher textos, vídeos e realizar discussões pertinentes às dificuldades formativas apresentadas pela professora pré-escolar, além de oferecer-lhe apoio mediante as incertezas decorrentes dessa etapa. A relação respeitosa entre a pesquisadora e a professora também contribuiu significativamente para o alcance de alguns avanços, pois desde o início da formação havia a clareza do papel de cada uma e de que os trabalhos e ações entre ambas se interdependiam e se complementavam.

Assim sendo, os resultados alcançados com esta Tese nos respaldam na defesa da proposição de práticas educativas humanizadoras, ancoradas no materialismo histórico-dialético e no emprego do brinquedo e das brincadeiras de papéis sociais. Afirmamos que estas práticas educativas podem ser organizadas por meio de um processo formativo continuado teórico-prático contextualizado e bem planejado, pois as respostas positivas das crianças pré-escolares frente às propostas educativas realizadas foram o melhor termômetro para validar a importância e o valor do apoio à professora pré-escolar por meio da sua formação continuada.

Maiores evoluções poderiam vir a ser atingidas se o tempo de formação fosse estendido; se tivéssemos mantido os momentos de estudos sobre as bases teóricas durante o processo de planejamento das práticas educativas; se a pesquisadora tivesse realizado mais planejamentos conjuntamente com a professora pré-escolar e refletido mais sobre a articulação entre a teoria e prática (anteriormente e posteriormente) com base nos resultados da realização das práticas educativas; se a professora tivesse entregue as propostas práticas com antecedência, ao ponto de existir possibilidades de realizarmos os apontamentos/adequações necessárias e evitarmos a realização de práticas educativas na Educação Infantil contrárias às proposições das perspectivas teóricas adotadas; se houvesse uma política nacional preocupada com uma formação inicial docente sólida e, uma política de formação continuada da parte da Secretaria Municipal de Educação comprometida efetivamente com a emancipação dos seus professores; se houvesse maior acompanhamento/orientação sobre o ato educativo dos professores de Educação Infantil, particularmente, sobre as formas de utilização do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na esfera escolar.

Destacamos que o processo de formação inicial dos pedagogos deveria atentar mais aos estudos sobre os brinquedos e as brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil para que as futuras professoras pudessem ter maior entendimento sobre as formas de aplicação e sobre o valor desses elementos históricos culturais na formação psíquica das crianças e, deste modo, evitarmos práticas pedagógicas que dicotomizam, secundarizam e/ou extenuam o papel do brinquedo e da brincadeira como potencializadores da humanização infantil. Também precisam propor e criar processos formativos iniciais que gerem condições aos professores de terem mais recursos intelectuais, emocionais e materiais para interpretar, entender e atuar de maneira consistente e produtiva em sala de aula e que ressaltem a relevância do papel docente diante da sociedade, a necessidade da formação continuada para uma apreensão mais

totalitária dos conhecimentos historicamente construídos e, conseqüentemente, uma melhor formação humana para estes e para as crianças.

Para finalizarmos, sustentamos que é possível, no bojo do processo de formação continuada com uma professora pré-escolar, organizar práticas educativas humanizadoras à luz do materialismo histórico-dialético e do emprego do brinquedo e das brincadeiras de papéis. Assim, defendemos a Tese de que esse processo formativo continuado demanda maior tempo de leituras e discussões dos textos para melhor apropriação das teorias abordadas, um assessoramento mais intensivo do pesquisador sobre o planejamento e intervenção das práticas educativas, para que haja uma reflexão mais refinada sobre as necessidades infantis identificadas e os indicativos pedagógicos explicitados pelas teorias e, por conseguinte, proporcionem atividades qualitativas momentos ricos de aprendizagem e desenvolvimento.

As propostas de formação continuada das professoras da Educação Infantil apresentam um compromisso com a construção do entendimento da etapa da Educação Infantil como espaço promotor do desenvolvimento omnilateral da criança. A professora exerce um papel fundamental nessa formação, pois, por meio de suas visões particulares de educação e de sociedade, encaminha as crianças os conteúdos novos e desafiadores, possibilitando uma compreensão mais consciente da realidade vivida. Outra responsabilidade dos gestores de processos formativos se refere à visão das crianças como sujeitos sociais em construção, frutos das relações humanas que vivenciam, visto que elas apresentam níveis diferentes de desenvolvimento e tempos distintos para aprenderem. As professoras também precisam de tempo e situações favoráveis para elaborarem a compreensão da brincadeira de papéis sociais como atividade-guia para o processo de humanização das crianças pré-escolares.

Gostaria de ressaltar ainda que a construção desta Tese significou um momento de aprendizagem ímpar, visto que o desenvolvimento e os dados obtidos neste estudo promoveram a reflexão sobre as próprias práticas educativas nos cursos de formação inicial para pedagogos e professores de Educação Física. Permitiu o diálogo com os professores do curso que coordeno a respeito da importância do planejamento minucioso, da responsabilidade em relação às disciplinas a serem ministradas, aos momentos de escolha dos objetivos, materiais e metodologias. Além disso, o cuidado e atenção durante as explicações e dinâmicas com o coletivo de alunos, buscando identificar as lacunas, para que o processo formativo inicial seja sólido e profícuo, despertando nos graduandos o valor da sua profissão, o senso de obrigação em proporcionar uma formação integral às crianças e aos adolescentes, bem como o compromisso para com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária foram imprescindíveis.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALINI, J. C; TEIXEIRA, L. A; AGUDO, M de M. **Pedagogia Histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 99-116.
- ALMEIDA, S. do E. S. **Participação de crianças nas rotinas da educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2015.
- ALVARENGA, V. C. A carreira dos professores de educação infantil: indícios de precarização e intensificação do trabalho docente. In: ARCE, A; JACOMELI, M. R. M. **Educação Infantil versus Educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012, p.151-173.
- ALVARES, C. **Ensinar e aprender no contexto da educação infantil: um estudo numa turma de alunos com 5/6 anos**. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- ÁLVARES, L. O. **O brinquedo em instituições públicas de educação infantil: os significados atribuídos por pais e professoras**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.
- ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre subjetividade. **Revista de Psicologia da Unesp**. v. 9, n. 1, p. 1- 13, set. 2017. Disponível em: <<http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422>>. Acesso em: 28 mar. 2019.
- ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento de Friedrich Froebel. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 24, n.62, p. 9-25, abril. 2004.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.129-150
- ARCE, A. É possível falar em pedagogia histórico-crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013a.
- ARCE, A. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, A. (Org.) **Interações e brincadeiras**. Campinas: Editora Alínea, 2013b. p. 17-39.
- ARCE, A. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Alínea, 2013c. p. 13-37
- ARCE, A; BALDAN, M. Vamos Brincar de faz de conta? A brincadeira de papéis a importância do professor. In: ARCE, A. (Org.) **Interações e brincadeiras**. Campinas: Editora Alínea, 2013. p. 93-111.

ARCE, A; JACOMELI, M. R. M. (Org.). **Educação Infantil versus Educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula.** Campinas: Autores Associados, 2012.

ASSIS, M. S. S. **Desenvolvimento cultural da criança na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BATISTA, E. L; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como pedagogia transformadora: da consciência filosófica a prática revolucionária. In: MARSIGLIA, A. C. G; BATISTA, E. L (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora.** Campinas, Autores Associados, 2012. p. 1-36.

BOMFIM, J. C. **O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, v.3, 1998. 253p.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação.** Lei nº 10.172. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeira de creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** MEC, SEB, 2018.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.110p.

CARVALHO, B; MARTINS, L. M. Formação de professores: superando o dilema teoria versus prática. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate.** Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, ago. 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Editora Cortez, 1992.

COLUSSI, L. G. **Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções**

psicológicas superiores. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

COSTA, A. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Á; FERNANDES, N. E; SOUZA, G. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo. Instituto José Luís e Rosa Sundermann. 2009.

CRUVINEL, B. P. **O jogo e a formação de sujeitos protagonistas na educação infantil: uma proposta coletiva de trabalho**. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

DELLORS, J. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação um tesouro a descobrir relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Tradução: José Carlos Eufrazio. Dany Editora Ltda. Brasil, 1998.

DAÓLIO, J. **Da cultura do Corpo**. Campinas: Papyrus, 1994.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, Campinas, jul. 2000, p. 79-115.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender: críticas as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. “Vamos Brincar de alienação?”. In: ARCE, A; DUARTE, N. **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-98.

DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2007. 128p.

DUARTE, N. et al. **O marxismo e a questão dos conhecimentos escolares**. Anais Eletrônicos do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2008. p. 3954-3979.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

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

EIDT, N. M; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia da Educação**. n. 24, São Paulo, s/p, jun. 2007.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A; LEONTIEV, A. N; RUBINSHTEIN, S. L; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. México: Grijalbo, 1969. p. 504-522.

ELKONIN, D. B. Problemas psicologicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 83-102.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 464p.

FACCI, M, G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FACCI, M, G. D. A crítica as pedagogias do “aprender a aprender”: a naturalização do desenvolvimento humano é a influencia do construtivismo na educação. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 121-146.

FARIA, M. A. S; MELLO, S. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan/abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> e <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/1603/898>.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista. In: CRAIDY, C. M; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação infantil: pra que te quero?** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 27-37.

FREITAS, M. B. **O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola**. 2014. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Pernambuco - CE, Recife, 2014.

GALONI, V. **O brincar na educação infantil: reflexões de uma professora pesquisadora**. 2014. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014.

GIARDETTO, J. R. B; MARIANI, J. M. O lúdico no ensino de matemática na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento infantil. In: ARCE, A; MARINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2013. p. 187-218.

HADDAD, C. R. PEREIRA. M de F. R. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 106-117, dez. 2013.

KISHIMOTO. T. M. Brinquedo e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação**

e **Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.2, jul/dec. 2001.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 51-66.

LANDÓ, S. L. Z. **A atividade lúdica em práticas de e si o com crianças da educação infantil em creche**. 2009. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. 2013. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LAVOURA, T. N; MARSIGLIA. A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015

LAVOURA, T. N; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface**, Comunicação Saúde Educação, 21(62). p 531-541, 2017.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M, G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016, p.129-147.

LEAL, L. L. L. **O brincar da criança pré-escolar**: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil. 2004. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, A. N. **Actividade, Consciência e Personalidade**. Portuguese Edition: Domínio Público, 1978b.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKI. L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 2001. p.119-142.

LIMA, B. C. M. T. **Proposta pedagógica para a educação infantil**: educação escolar ou compensatória? 2013. Dissertação (mestrado em educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

LIRA, A. C. M. **Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares.** 2009. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOMBARDI, J. C. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013, p.7-16.

LOPÉZ, J; GOMÉZ, A. M. S. **El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia.** Havana: Celep e Unicef, 2005.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte MG: Autêntica Editora, 2000.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MAGALHÃES, C. **Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MAGNANI, E. M. **A práxis ludo-pedagógica do professor da pré-escola.** 2012. Tese (doutora em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.** 2013. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MARTINS, I. C. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A; DUARTE, N. (Orgs). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil.** São Paulo: Xamã, 2006, p. 27-50.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In. ARCE, A; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007a. p. 63-92.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas: Editores Associados. 2007b.

MARTINS, L. M. Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sócio-histórica. In: MARTINS, L. M. (Org.). **Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 1-25

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-57.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, S.P: Autores Associados, 2012. p. 47-64.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições a luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013a.

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar na formação de conceitos In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**, Campinas: Editores Associados, 2013b, p.117-143.

MARTINS, L. M; ARCE. A educação infantil e o ensino fundamental de 9 anos. In: ARCE, A; MARINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar, Campinas: Alínea, 2013. p. 39-65.

MARTINS, L. M; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Caderno de formação RBCE** (on-line), p. 15-26, mar/2015.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G; e BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

MARSIGLIA, A. C. G; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105. dez. 2013.

MARSIGLIA, A. C. G; SACCOMANI, M. C. da S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho histórico-crítico. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M, G. D. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 346-368.

MARKUS, G. **Marxismo y antropologia**. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, K. **Contribuição a crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul-dez. 2007.

MAZZEU, L. T. B. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 19, n. 44, p. 59-72, abr. 1998.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos epistemológicos da reforma In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 147-167.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Pro-posições**, Campinas, v.10, n.1, p.16-27, 1999.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, p. 83-104, jan/jun. 2007.

MELLO, S. A; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista contrapontos** (eletrônica). vol. 14, n. 2, p. 259-272, mai-ago/ 2014.

MESQUITA, A. M. A motivação para a aprendizagem escolar a escola de Vigotski. In: MARSIGLIA, A. C. G; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 147-179.

MESZÁROS. I. **A educação para além do capital**. [tradução Isa Tavares]. 2ed. São Paulo: Bomtempo, 2008.

MORA, A. P. **Design de Brinquedos: estudo dos brinquedos utilizados nos centros de Educação Infantil do município de São Paulo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Design e Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MOURA, M. C. **Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade**. 2009. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MUKHINA. V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 312p.

MULLER, F; REDIN, M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E; MULLER, F; REDIN, M. M (Orgs.). **Infâncias idades e escolas amigas das crianças**. Porto alegre: Mediação, 2007. p.11-22.

NEITZEL, S. T. L. **Brincadeira e aprendizagem concepções docentes na educação**

infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NETTO, J. N. **Introdução ao estudo do método de marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011. 64p.

NICOLIELO, M. E. **“Empresta, por favor”?: processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na Educação Infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

NOGUEIRA, M. de O. **Formação de professores para a educação infantil e o proinfantil**. 2014. (Mestrado em educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

NUNES, R. L. **Atividade do jogo e desenvolvimento infantil: implicações sociais para a construção da consciência da criança na escola**. 2013. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

OLIVEIRA, B. A. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, B. A. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A; SILVA, N. R da; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-51.

OLIVEIRA, E. A. de. **A formação continuada das professoras da educação infantil em Anápolis-GO**. 2014. Tese (Doutorado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

OLIVEIRA, M. A. de; FURTADO, R. de A; SOUZA, T. N. de; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Avaliação de ambientes educacionais infantis. **Paidéia** (Ribeirão Preto). v.13 n.25 Ribeirão Preto Jan/June. 2003.

OLIVEIRA, P. S. **Brinquedo e Indústria Cultural**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1986.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010a.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M; DUARTE, N. (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b. p.161-191.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. (Org.) **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 59-87.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 71-97.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MELLO, S. A; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista Contrapontos** (Eletrônica). vol. 14, n. 2. p. 161-191, mai-ago/2014.

PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun/2015.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista histórico dialético. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M, G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 63-90.

PASQUALINI, J. C. Proposta curricular para a Educação Infantil: a experiência de Bauru. **Rev. Espaço do Currículo** (online). João Pessoa. v.11, n. 2, p. 154-167. mai./ago 2018.

PASQUALINI, A. C; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, dez/2013.

PASQUALINI, J. C; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da educação**. São Paulo, n. 27, p. 71-100, 2º sem. de 2008.

PEREIRA. R. S. **O lúdico e a constituição dos sujeitos no cotidiano de uma escola de educação infantil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

PETERNELLA, A. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

PIRES, M. F de C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface**. Comunicação, Saúde, Educação, s/p, ago 1997.

PRADO, A. E. F. G; AZEVEDO, H. H. O. Currículo para a educação infantil. In: ARCE. A; JACOMELI, M. R. M. **Educação Infantil versus Educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 33-52.

RIVERO, A. S. **O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil**. 2015. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ROSIRIS, P. de S. **Educação infantil: políticas públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de ensino fundamental em Goiânia**. 2012. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SACCOMANI, M. C. da S; COUTINHO, L. C. S. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, ago. 2017.

SANTOS, L. A. T. dos. **O brincar na educação infantil como promotor das culturas da infância e humanização**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

SARMENTO, J. M; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos - perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto-Portugal: ASA editores, 2004. 256p.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 35 ed. Campinas: Autores associados, 2011b.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: Duarte, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP, Autores Associados. 2012a, p. 19-46.

SAVIANI, N. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A; JACOMELI, M. R. M. **Educação Infantil versus educação escolar?** Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados. 2012b, p. 53-79.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. rev. Campinas. Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013b, p. 248-280.

SAVIANI, D; DUARTE, N. A Formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 13-35.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento revista de educação**. Faculdade de educação. PPGE/ Universidade Federal Fluminense. Ano 3, n 4, p. 54-84, 2016.

SCALCON, S. **A procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, J. C. Projetos pedagógicos e os documentos oficiais da educação (MEC). In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Org.). **Educação Infantil versus Educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012a. p. 81-106.

SILVA, J. R. **A brincadeira na educação infantil**: uma experiência de pesquisa e intervenção. 2012. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012b.

SOUZA, L. R. de. **O brinquedo na educação infantil**: algumas reflexões do uso do brinquedo à luz da sociedade disciplinar foucaultiana. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

SUZUKI, F. dos R. P. **O brincar para crianças de zero a seis anos**: Legislação educacional nacional e a proposta curricular do município de Maringá/PR. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

TANAMACHI, E. R.; VIOTTO FILHO, I. A. T. Materialismo histórico-dialético: atualidade do método e implicações à educação e à psicologia. IN: VIOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. F. (Org.). **Psicologia e educação**: perspectivas críticas para a ação psicopedagógicas. Birigui, SP: Boreal editora, 2012. p. 26-46.

TEIXEIRA, L. Pedagogia histórico-crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Editores Associados, 2013. p. 17-34.

TIRIBA, L. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar?** Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: www.anped.org.br/28/textos/gt07, 2005.

TOLENTINO, E. G. **O educador e o brincar**: reflexões sob a perspectiva sócio-histórico-cultural. 2015. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de Juiz de fora, Juiz de Fora, 2015.

VERDINELLI, M. M. **Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural**. 2007. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2007.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.168p.

VIGOTSKI. L. S. Manuscrito de 1929. Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, n. 1, **Psicologia**, 1986. Tradução: MARENITCH, A.

VIGOTSKI. L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras Escogidas**. Madri. Visor. t. III. 1995.

VIGOTSKI. L. S. **Obras Escogidas**. Madrid. Visor. t. IV. 1996.

VIGOTSKI. L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI. L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI. L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. 2004. 34p. Zóia Prestes. http://www.ltds.ufrj.br/gis/A_brincadeira_seu_papel.htm. Acesso 27 de julho de 2008.

ZAGO, L. H. O método dialético e a análise do real. **Revista de filosofia: Kriterion** [online]. Belo Horizonte, vol. 54, n.127, p.109-124, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2013000100006>.

APÊNDICES

Apêndice A – Autorização da dirigente municipal de educação

Declaração

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **“Contributos da formação continuada de professores da educação pré-escolar para o processo de humanização das crianças através do brincar e da brincadeira”** a ser conduzida pelo Sr(a) Larissa Aparecida Trindade, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, orientado (a) pelo Prof. Dr. Célio Maria Guimarães, na **Unesp Presidente Prudente**. Nesta pesquisa pretendemos construir com uma professora pré-escolar uma prática educativa humanizadora por meio do brincar e da brincadeira. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a possibilidade de garantir à professora uma formação embasada na teoria histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, a qual se preocupa com um processo pedagógico emancipatório, de formação plena dos sujeitos.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Apoiados no método materialista histórico-dialético, iniciaremos a investigação in loco a partir da análise documental. Norteados pelos estudos dos principais documentos da instituição escolhida como projeto pedagógico e atas de reuniões semanais de trabalho coletivo, buscaremos extrair informações sobre a/s concepções teóricas de base das professoras investigadas (visões de infância, de criança, de educação pré-escolar, de brincar e de brincar).

Ampliando a análise, aplicaremos questionários juntos a professora pré-escolar com a finalidade de identificar o nível sócio-econômico da mesma, compreender o processo de formação inicial e suas vivências no âmbito escolar (singular), suas crenças, concepções, interesses, necessidades e dificuldades visando obter assim, um nível de abstração mais próximo possível da realidade concreta pesquisada. Os dados coletados através do questionário serão confrontados com os da observação direta (roteiro de observação) da prática educativa da professora, buscando assim maior consistência e elementos para posterior organização do processo formativo, da prática educativa coletiva e da análise da pesquisa.

Munidos desses dados, retornaremos à prática educativa (universal) para realizar a etapa de formação continuada com a professora pré-escolar. Pois conforme aponta Martins (2008, p.57). [...] “se queremos descobrir a essência de um dado objeto, precisamos caminhar das representações primárias e das significações evidentes em sua imediatez sensível em direção à descoberta das suas múltiplas determinações ontológicas do real”.

O processo de formação continuada se desenvolverá através de reuniões/ encontros quinzenais nos horários destinados às reuniões de trabalho coletivo/estudos (não excedendo a um ano letivo) onde primariamente se socializará o resultado da análise do pesquisador sobre a realidade investigada, tentando dessa forma, a validação (ou não) da presente análise, visto que o pesquisador não é um sujeito neutro ele traz imbricado às observações e análises suas visões de homem e de sociedade.

Seguidamente, principiaremos às etapas de estudo (discussões coletivas de textos e vídeos, dentre outras ações) sobre os pressupostos básicos da Pedagogia Histórico-

Crítica e da Teoria Histórico-Cultural e o planejamento das propostas pedagógicas com o emprego do brincar e da brincadeira enquanto agentes humanizadores.

Concomitantemente as etapas supracitadas, realizaremos as intervenções educativas junto às crianças para solidificar por meio das experiências práticas a formação da professora, as quais serão observadas, analisadas (registros) e posteriormente refletidas, na tentativa de identificar os avanços e os fracassos dessas proposições, que gerarão outros processos de construção e ação pedagógica.

Ao término de cada semestre letivo realizaremos entrevistas semiestruturadas com a professora envolvida para acompanhar as ações de formação continuada, o processo de concepção e apropriação do arcabouço teórico-prático.

A entrevista é recurso metodológico que possibilita a coleta de dados de forma imediata, além de permitir o aprofundamento e a discussão de informações consideradas mais complexas e confidenciais. Optaremos nesta investigação, entre outras possibilidades, pela entrevista semiestruturada, considerando que essa “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Além disso, por ser um tipo de entrevista que possui certa flexibilidade e permitir ao investigador tirar possíveis dúvidas, esclarecer respostas dúbias ou nebulosas, colher da investigada, informações mais detalhadas sobre o problema de pesquisa e compreender melhor a realidade estudada.

A escolha de diferentes instrumentos metodológicos se faz necessária para a coleta do maior número possível de informações, o qual possibilita maior segurança/clareza no momento de proposição de leituras, estudo e planejamento coletivo das práticas educativas.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Presidente Prudente, 17 de Setembro de 2017

Apêndice B – Autorização da diretora da unidade escolar participante**Declaração**

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa intitulada “**Contributos da formação continuada de professores da educação pré-escolar para o processo de humanização das crianças através do brinquedo e a brincadeira**” a ser conduzida pelo Sr(a) Larissa Aparecida Trindade, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, orientado (a) pelo Prof. Dr^a. Célia Maria Guimarães, ne [REDACTED]

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Presidente Prudente, 21 de Janeiro de 2017

Apêndice C – Autorização da professora pré-escolar participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **Contributos da Formação continuada de professores da educação pré-escolar para o processo de humanização das crianças através do brinquedo e a brincadeira**

1. **Natureza da pesquisa:** a senhora está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade: Construir coletivamente uma prática educativa humanizadora na pré-escola por meio do brinquedo e da brincadeira.
2. **Participantes da pesquisa:** Será 1 (uma) professora e por volta de 22 (vinte e duas) crianças em idade pré-escolar.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a senhora permitirá que a pesquisadora analise sua proposta pedagógica, através da leitura do plano de ensino e observação da sua prática. Se envolverá na leitura e discussão de textos selecionados pela pesquisadora (que os escolherá a partir das necessidades encontradas no decorrer da investigação) e na construção de ações educativas humanizadoras com o emprego do brinquedo e da brincadeira
4. **Sobre as entrevistas:** será realizada por uma ou duas vezes de forma semi-estruturada, com o objetivo de identificar as concepções de educação infantil, de criança, de brinquedo, de brincadeira e de práticas educativas, além de identificar as dificuldades e necessidades formativas da professora frente à organização de atividades pedagógicas que contribuem para o processo de humanização das crianças através do brinquedo e da brincadeira para organização da ação formadora.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a senhora não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes para sua formação e prática educativa, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa melhorar a prática pedagógica dos professores e a formação humana das crianças pré-escolares, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a senhora não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A senhora tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a senhora. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Apêndice D – Autorização dos pais das crianças pré-escolares participantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **Contributos da formação de professores da educação pré-escolar para o processo de humanização das crianças através do brinquedo e a brincadeira**

Pesquisadora:

Orientadora:

1. **Natureza da pesquisa:** o (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a autorizar a participação de seu/sua filho (a) desta pesquisa que tem como finalidade: Construir coletivamente uma prática educativa humanizadora na pré-escola por meio do brinquedo e da brincadeira.
2. **Participantes da pesquisa:** Será 1 (uma) professora e por volta de 30 (trinta) crianças em idade pré-escolar.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao autorizar a participação de seu/sua filho (a) neste estudo o/a senhor (a) permitirá que a pesquisadora analise as atividades realizadas pelo (a) seu/ sua filha (a), através de leitura e observação da prática.
4. **Sobre as entrevistas:** será realizada por uma ou duas vezes de forma semi-estruturada, com a professora com o objetivo de identificar as concepções de brinquedo, de brincadeira e de práticas pedagógicas, além de identificar as suas dificuldades e necessidades formativas frente à organização de atividades pedagógicas que contribuem para o processo de humanização das crianças através do brinquedo e da brincadeira para organização da ação formadora. Contudo, não será realizada nenhuma entrevista com seu/sua filho (a)
5. **Riscos e desconforto:** a autorização da participação de seu/sua filho (a) nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade de seu/sua filho (a).
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao autorizar a participação de seu/ seu filho (a) nesta pesquisa, tanto o (a) senhor (a), bem como seu/sua filho (a) não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes para a formação da professora de seu/sua filho (a) de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa melhorar a prática pedagógica dos professores e a formação humana das crianças pré-escolares, onde a pesquisadora se compromete a

divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** a/o senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para autorizar seu/sua filho (a) a participar desta pesquisa, bem como, nada será pago pela participação dele (a).

O senhor (a) tem liberdade de se recusar a autorizar a participação de seu/sua filho (a) e ainda recusar a continuação da participação dele (a) em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o/a senhor (a) e para seu/sua filho (a). Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participação de seu/sua filho (a) nesta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Responsável pela Criança Participante da Pesquisa

Assinatura do Responsável pela Criança Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

Apêndice E - Questionário sócio-econômico-educacional

QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-EDUCACIONAL

DATA: ____ / ____ / _____

I - DADOS SÓCIO- ECONÔMICOS

1- Idade

- (a) Menos de 20 anos
- (b) Mais de 20 e menos de 30 anos
- (c) Mais de 30 e menos de 40 anos
- (d) Mais de 40 e menos de 50 anos
- (e) Mais de 50 anos

2- estado civil

- (a) Casada
- (b) Solteira
- (c) Divorciada
- (d) União Estável

3- Possui filhos?

- (a) Sim (b) Não

Se sim, quantos são?

- () Um filho
- () Dois filhos
- () Três filhos
- () Quatro filhos ou mais

4 - Assinale a renda familiar mensal de sua casa:

- (a) De r\$ 781,00 a r\$ 1.300,00
- (b) De r\$ 1.301,00 a r\$ 1.820,00
- (c) De r\$ 1.821,00 a r\$ 2.600,00
- (d) De r\$ 2.601,00 a r\$ 3.900,00
- (e) De r\$ 3.901,00 a r\$ 5.200,00
- (f) De r\$ 5.201,00 a r\$ 6.500,00
- (g) De r\$ 6.501,00 a r\$ 7.800,00
- (h) Mais de r\$ 7.800,00

5- Quantas pessoas contribuem para a obtenção dessa renda familiar?

- (a) 1 pessoa
- (b) 2 pessoas
- (c) 3 pessoas
- (d) 4 pessoas
- (e) Mais de 4 pessoas

6- Quantas pessoas são sustentadas com a renda familiar?

- (a) 1 pessoa
- (b) 2 pessoas
- (c) 3 pessoas
- (d) 4 pessoas
- (e) 5 pessoas
- (f) Mais de 5 pessoas

7 - Qual das atividades abaixo ocupa a maior parte do seu tempo livre?

- (a) Tv
- (b) Religião
- (c) Teatro
- (d) Cinema
- (e) Música
- (f) Bares e Boates
- (g) Leitura
- (h) Internet
- (i) Esportes
- (j) Outra

Se optou por outra, especifique, por favor.

.....

8- Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado (a)?

- (a) Jornal escrito
- (b) Tv
- (c) Rádio
- (d) Revistas
- (e) Internet
- (f) Nenhum
- (g) Outro

Se optou por outro, especifique, por favor.

.....

9- Qual o nível de instrução de seu pai?

- (a) Fundamental I
- (b) Fundamental II
- (c) Ensino Médio
- (d) Não possui nenhum nível escolar

10- Qual o nível de instrução de sua mãe?

- (a) Fundamental I
- (b) Fundamental II
- (c) Ensino Médio
- (d) Não possui nenhum nível escolar

II- Escolaridade

1- Como fez seus estudos de Ensino Fundamental (1º grau)?

- (a) Integralmente em escola pública
- (b) Integralmente em escola particular
- (c) Maior parte em escola pública
- (d) Maior parte em escola particular
- (e) Em escolas comunitárias ou outro

2- Concluiu o Ensino Fundamental (1º grau) em:

- (a) Curso regular
- (b) Curso supletivo

3- Como fez seus estudos de Ensino Médio (2º grau)?

- (a) Integralmente em escola pública
- (b) Integralmente em escola particular
- (c) Maior parte em escola pública
- (d) Maior parte em escola particular
- (e) Em escolas comunitárias ou outro

4- Concluiu o Ensino Médio (2º grau) em?

- (a) Curso regular
- (b) Curso supletivo

5- Qual o principal motivo que a levou a escolher o seu curso de graduação?

- (a) Interesse pessoal pela profissão correspondente
- (b) Conversas com colegas
- (c) Influência da família
- (d) Resultado de teste vocacional
- (e) Melhores possibilidades no mercado de trabalho
- (f) Possibilidade de poder contribuir com a sociedade
- (g) Possibilidade de conciliar o curso com o trabalho
- (h) Outro motivo

Se respondeu outro motivo, especifique, por favor.

.....

6- A instituição em que você se formou era:

- (a) Presencial pública
- (b) Presencial privada
- (c) A distância pública
- (d) A distância privada
- (e) Outra: _____

7- Em que ano concluiu a graduação?

- (a) 2000
- (b) 2001
- (c) 2002
- (d) 2003
- (e) 2004
- (f) Outro:

8- Gostaria de ter feito outra graduação?

- (a) Sim (b) Não

Se sim, qual?

.....

9- Durante a graduação, você realizava outra atividade? (pode indicar mais de 1 alternativa)

- (a) Sim (b) Não

Se sim, qual era a atividade?

- () estágio sem remuneração
- () estágio remunerado
- () trabalho na área de formação
- () trabalho fora da área de formação

10- Qual seu nível de satisfação em relação a sua escolha profissional?

- (a) Ruim
- (b) Regular
- (c) Bom
- (d) Ótimo
- (e) Excelente

11- Há quanto tempo atua no magistério?

- (a) 1 ano
- (b) 2 anos
- (c) 3 anos
- (d) 4 anos
- (e) 5 anos
- (f) 6 anos
- (g) 7 anos
- (h) 8 anos
- (i) 9 anos
- (j) 10 anos
- (k) mais de 10 anos

12- Qual o tempo de atuação em cada nível de ensino?

Educação infantil -

Ensino fundamental I -

13- Qual o nível de ensino que mais se identifica?

- (a) Educação Infantil
- (b) Ensino Fundamental
- (c) Nenhum

14- Já trabalhou na gestão escolar?

- (a) Sim (b) Não

Se sim, qual o cargo? (pode indicar mais de uma alternativa)

- () Coordenador
- () Vice-diretor
- () Diretor
- () Supervisor
- () Dirigente
- () Outra: _____

15- Já atuou em ambientes extra-escolares

- (a) Sim (b) Não

Se sim, quais foram? (pode destacar mais de uma alternativa)

- () Hospitais
- () Casas de apoio
- () Ongs
- () Outra: _____

III- Objetivos da pesquisa

1- Você sente alguma dificuldade durante o processo educativo?

- (a) Sim (b) Não

Se sim, qual? (pode destacar mais de uma alternativa)

- () Estabelecer objetivos claros
- () Escolher os conteúdos adequados
- () Escolher as metodologias (procedimentos de ensino)
- () Avaliar a aprendizagem do aluno
- () Organizar o ambiente de aprendizagem
- () Manter os alunos interessados
- () Manter a disciplina do grupo
- () Outra: _____

Explique porque escolheu essa ou essas alternativas

.....

2- Você utiliza o brinquedo em suas práticas educativas?

- (a) Sim (b) Não (c) Às vezes

Se respondeu sim ou às vezes, aponte com que frequência?

- () 1 vez na semana
 () 2 vezes na semana
 () 3 vezes na semana
 () 4 vezes na semana
 () Todos os dias
 () Utilizo apenas quando sobra tempo
 () Outra:

3 – Você emprega a brincadeira em suas práticas pedagógicas?

- (a) Sim (b) Não (c) Às vezes

Se respondeu sim ou às vezes, aponte com que frequência?

- () 1 vez na semana
 () 2 vezes na semana
 () 3 vezes na semana
 () 4 vezes na semana
 () todos os dias
 () utilizo apenas quando sobra tempo
 () outra: _____

4- Você acompanha o brincar das crianças?

- (a) Sim (b) Não (c) Às vezes

Se sim ou às vezes, assinale de que modo? (pode indicar mais de uma alternativa)

- () Observando
 () Brincando junto
 () Intervindo
 () Outra: _____

Explique sua resposta

.....

5- Qual a finalidade do emprego do brinquedo e da brincadeira em sua prática pedagógica?

- (a) Educativa
 (b) Lazer
 (c) Recreação
 (d) Nenhuma
 (e) Outra: _____

Justifique sua resposta

.....

6- Você participa de cursos de formação complementar?

(a) Sim (b) Não

7- Que ano fez seu último curso formativo?

(a) 2010

(b) 2011

(c) 2012

(d) 2013

(e) 2014

(f) 2015

(g) 2016

(h) 2017

8- O que te levou a participar dessa pesquisa?

.....
.....
.....

9- O que você gostaria de aprender?

.....
.....
.....

Apêndice F - Roteiro para a entrevista semiestruturada

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Concepções:

1. Para você qual é o papel das instituições de educação infantil?
2. Quais são os objetivos específicos do período destinado a educação pré-escolar?
3. Para você qual é a função do professor pré-escolar?
4. Quais são os saberes que não pode/poderia faltar aos professores da pré-escola (4-5)?
 - 4.1. Explique o porquê de você valorizar esses que indicou e não outros.
5. Como é a criança da idade pré-escolar para você?
6. Como você acredita que a criança em idade pré-escolar aprende?
7. Apresente seu ponto de vista em relação ao uso do brinquedo no âmbito educativo.
8. O que você pensa sobre o brincar na pré-escola?

Dificuldades e Necessidades formativas:

1. Como você organiza as suas práticas educativas?
 - 1.1. Por que faz deste modo?
2. Você tem autonomia para organizar suas propostas educativas?
3. Como você conduz as propostas educativas com a utilização do brinquedo e da brincadeira? Dê 3 exemplos. Por que faz desse modo?
4. Você sente alguma dificuldade para despertar o interesse dos alunos frente ao processo de aprendizagem? Diga qual (s) e dê um exemplo. Como você resolve suas dificuldades?
5. Você sente alguma dificuldade durante a organização e/ou proposição de suas atividades pedagógicas? Diga qual (s) e dê um exemplo. Como você resolve suas dificuldades?
6. E no emprego do brinquedo e da brincadeira, especificamente? Diga qual (s) e dê um exemplo. Como você resolve suas dificuldades?
7. Quais orientações você recebe por parte da Secretaria Municipal com relação a utilização do brinquedo e da brincadeira no contexto escolar?
8. Sob seu ponto de vista, você apresenta alguma necessidade formativa? Qual (s)?
 - 8.1. Necessita de formação frente ao uso do brinquedo e da brincadeira no âmbito educativo? Especifique em que assunto.

Apêndice G – Direitos da veiculação das imagens das crianças**AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____,
Portador(a) da cédula de identidade nº _____ CPF
nº _____ autorizo a gravar, fotografar e veicular imagens do meu filho (a)
_____ na versão

final da tese de doutoramento da aluna Larissa Aparecida Trindade, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Presidente Prudente sem quaisquer ônus e restrição. A presente pesquisa científica foi aprovada pelo Comitê de Ética Nacional como consta no parecer de nº 2.877.925.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação da imagem, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Cidade e data

Assinatura _____

Apêndice H – Direitos da veiculação da imagem da professora**AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____,
Portador(a) da cédula de identidade nº _____ CPF
nº _____ autorizo a gravar, fotografar e veicular minhas imagens na versão
final da tese de doutoramento da aluna Larissa Aparecida Trindade, vinculada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Unesp de Presidente Prudente sem quaisquer ônus e restrição. A presente
pesquisa científica foi aprovada pelo Comitê de Ética Nacional como consta no parecer de nº
2.877.925.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da
veiculação da imagem, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Cidade e data

Assinatura da professora pré-escolar participante

ANEXOS

Anexo A: Plano anual da secretaria municipal de educação participante

Planejamento do 4º bimestre –Pré		
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA		
	Conteúdo	Metodologia
1ª semana	<ul style="list-style-type: none"> Expressão oral e comunicação (Texto instrucional) Nome; Manuseio de materiais impressos; Letras do alfabeto; Reconto de histórias 	<ul style="list-style-type: none"> Conversa informal e leitura na roda de conversa; Escrever de forma não convencional a escrita do nome, a escrita de objetos, pessoas e figuras; Lista de brinquedos Uso do alfabeto móvel e leitura do alfabeto; Textos coletivos, nomear personagens dos textos.
2ª semana	<ul style="list-style-type: none"> Expressão oral e comunicação (Fábulas) Nome Reconto de histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> Escrever de forma não convencional; Montar o nome (as letras) com tampinhas, palitos, massa de modelar, entre outros materiais Uso do alfabeto móvel Lista de animais Escrita espontânea dos personagens dos textos.
3ª semana	<ul style="list-style-type: none"> Expressão oral e comunicação (Quadrinhas) Manuseio de materiais impressos; Letras do alfabeto 	<ul style="list-style-type: none"> Textos coletivos, nomear personagens; Leitura do alfabeto; Escrever de forma não convencional; Escrita espontânea. Caça palavras dos meios de comunicação (com banco de palavras)
4ª semana	<ul style="list-style-type: none"> Expressão oral e comunicação (Texto informativo) Nome; Manuseio de materiais impressos 	<ul style="list-style-type: none"> Montar o nome com o alfabeto móvel; Bingo dos nomes Incentivar o uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se nas diversas situações do cotidiano; Explorar a palavra: Bandeira Reproduzir desenhos através das leituras.
5ª semana	<ul style="list-style-type: none"> Expressão oral e comunicação (Poesias e poemas) Nome; Reconto de histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> Montar nome com alfabeto móvel; Escrever de forma não convencional; Escrita espontânea; Textos coletivos, fazer reconto, nomear personagens e desenhos.
6ª semana	<ul style="list-style-type: none"> Expressão oral e comunicação (Contos de Natal) Nome; Letras do alfabeto 	<ul style="list-style-type: none"> Escrever de forma não convencional o nome; Relacionar as letras do alfabeto com as letras do nome;
ARTES		
	Conteúdo	Metodologia
1ª semana	<ul style="list-style-type: none"> Recorte e colagem 	<ul style="list-style-type: none"> Confecção de lembranças para o dia das crianças Confecção de um brinquedo com material reciclável
2ª semana	<ul style="list-style-type: none"> Dobradura 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizando as formas geométricas para fazer dobraduras de animais (Peixe, borboleta, passarinho, gato, sapo). O professor pode contar uma história, onde os alunos farão as os personagens.
3ª semana	<ul style="list-style-type: none"> Modelagem Recorte e colagem 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar massa de modelar para confeccionar brinquedos, animais e outros Confeccionar um meio de comunicação com material reciclável
4ª semana	<ul style="list-style-type: none"> Recorte e colagem Dobradura 	<ul style="list-style-type: none"> Fazer a bandeira com colagem (tampinhas, papel crepom, forminhas de doce, etc.) Dobradura de chapéu

Anexo B: Plano semanal da professora pré-escolar participante

PLANEJAMENTO SEMANAL - Pré I () Pré II ()			
Semana de: 26/10/2017 a 01/11/2017			
Professora: _____			
ROTINA PERMANENTE: Acolhida/Música, Oração, Chamada, Calendário, Quantos somos? / Contagem, Como está o tempo? Ajudante do dia.			
HORA DA HISTÓRIA:			
SEGUNDA-FEIRA: <i>horas</i>	QUARTA-FEIRA: <i>meio hora</i>		
TERÇA-FEIRA: <i>meio hora</i>	QUINTA-FEIRA: _____		
SEXTA-FEIRA: _____	SEXTA-FEIRA: _____		
DIA	EIXO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	ATIVIDADES PSICOMOTORAS
Segunda-feira:	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa - Mat. - Arte 	<ul style="list-style-type: none"> - História de comensal a respeito de história, relatos das crianças e respeito de discriminação - História de brinquedos que aparecem no sistema de alfabeto 	<ul style="list-style-type: none"> - Saída da letra
Terça-feira:	<ul style="list-style-type: none"> - Ling. P. E. - Mat. - Ciências - Mat. 	<ul style="list-style-type: none"> - História no cotidiano dos brinquedos que aparecem na história com alfabeto móvel. - Golêmicos - Lembrança de confeccionar o pulinho do corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saída da letra
Quarta-feira:	<ul style="list-style-type: none"> - L. P. E. - Mat. São - Matemática 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa sobre a origem de vários de história, cultura de imagens do mapa mundi - Sítio: Meu corpo: apresenta as partes do corpo - Brincadeiras físicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras
Quinta-feira:			<ul style="list-style-type: none"> - Saída
Sexta-feira:			<ul style="list-style-type: none"> - Saída