

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Andressa Wiedenhof Marafiga

**O PLANEJAMENTO E A ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA:
VIVÊNCIAS DE FUTURAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**Santa Maria, RS
2017**

Andressa Wiedenhof Marafiga

**O PLANEJAMENTO E A ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA: VIVÊNCIAS DE
FUTURAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Formação de professores, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

**Santa Maria, RS
2017**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Marafiga, Andressa Wiedenhof

O planejamento e a atividade principal da criança:
vivências de futuras professoras na educação infantil /
Andressa Wiedenhof Marafiga.- 2017.
159 p.; 30 cm

Orientadora: Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2017

1. Educação Infantil 2. Atividade principal da criança
3. Educação Matemática na infância 4. Planejamento 5.
Formação inicial de professores. Teoria Histórico-
Cultural. I. Lopes, Anemari Roesler Luersen Vieira II.
Título.

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Andressa Wiedenhof Marafiga. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

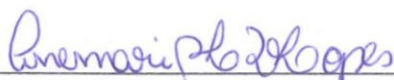
E-mail: andressawm@yahoo.com.br

Andressa Wiedenhof Marafiga

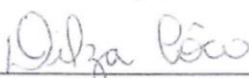
O PLANEJAMENTO E A ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA: VIVÊNCIAS DE
FUTURAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Formação de professores, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**.

Aprovado em 07 de agosto de 2017:



Anemari Roesler Luersen Vielra Lopes, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Dilza Côco, Dra. (IFES) - Videoconferência



Graziela Escandiel de Lima, Dra. (UFSM)

Helenise Sangoi Antunes, Dra. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, que com toda paciência me mostram o caminho e valores a serem seguidos. Que com todo amor, me acolhem em qualquer momento e situação. Com vocês sinto que não estou sozinha, sinto um caminho mais leve a ser seguido.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por no tempo certo iluminar e mostrar o caminho a ser trilhado.

Aos meus amados pais, André e Neuza, por nunca me deixarem desistir, pelas palavras doces que me fortaleceram e pelo amor sincero.

Aos meus adorados irmãos, Matheus e Manoela, que apesar das brigas de irmãos, me mostram que existe amor e mãos estendidas em qualquer situação.

Ao meu amor, Nicolas, que aguentou meus desânimos, compartilhou alegrias, ficou ao meu lado em todos os momentos, sem nunca hesitar.

Ao meu avô Benjamin, “Cuida de mim enquanto não me esqueço de você...”.

À minha vó Arsilda e minha dinda Nilvi, pelas palavras de carinho.

À minha irmã mais velha de coração Eveline, ao Dante e meu lindo afilhado Renato Augusto, por estarem alegrando meu caminho.

À minha tia Berenice e Vitória, junto de familiares, agradeço por sempre lembrarem de mim, me fazendo sentir amada e querida.

A Maria Candida, amiga querida da família, aquela que alegra e confia sempre no melhor.

À Prof.^a Anemari, minha orientadora. Agradeço por estar ao meu lado me incentivando, acreditando em mim, e me socorrendo nos momentos acadêmicos difíceis, sem nunca deixar de estender a mão e encontrar uma solução. Obrigada por me ensinar a sempre ver o lado bom das situações da vida.

À professora Dilza, obrigada por ter aceitado enriquecer esta singela pesquisa com suas ricas contribuições.

À professora Graziela, agradeço por me acompanhar desde a graduação até o presente momento no mestrado. Obrigada pelas aprendizagens nesta trajetória.

À minha colega e amiga Jucilene, obrigada por compartilhar comigo momentos de aprendizagens, por ter uma risada que acalma e alegra o coração. Agradeço por ter encontrado você em meu caminho...!

À minha colega e amiga Gabriela, agradeço por ultrapassarmos os muros acadêmicas e levarmos essa amizade para a vida. Obrigada pelo pensamento positivo.

Às doutorandas mais lindas e amadas, Halana, Laura, Patrícia e Simone, agradeço por estarem sempre dispostas a ajudar, demonstrando todo carinho e

incentivo pois toda alegria compartilhada é alegria redobrada! Obrigada por ter vocês em minha vida. Que nossos caminhos nunca nos separem...!

Às amadas Carine e Maiara, onde encontrei duas amigas parceiras, que acreditam em mim, que com palavras amigas me deram força para continuar e crer que tudo daria certo.

Ao meu grupo amado GEPEMat e todas as pessoas que fazem parte dele, agradeço pelos momentos de aprendizagens compartilhados, por me ensinarem a amar a matemática e acima de tudo por fazer parte de um grupo que transborda coletividade.

Ao PIBID, por me ensinarem a cada manhã que estive junto de vocês pessoas queridas! Obrigada pelo carinho..!

Às queridas participantes da pesquisa, o Subgrupo da Educação Infantil, que colaboraram com este trabalho e fizeram das minhas manhãs mais alegres. E, constantemente se empenharam com alegria e amor em todas as atividades.

Ao grupo DOCINFOCA, no qual eu aprendo constantemente, não só academicamente, mas humanamente! Obrigada por me fazerem sentir-me tão querida e amada.

Agradeço a todas as pessoas que se fizeram presente nessa minha trajetória acadêmica e que acima de tudo torceram para que o melhor acontecesse: a vocês, minha gratidão!

“Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu. É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu...”

(Ana Vilela)

RESUMO

O PLANEJAMENTO E A ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA: VIVÊNCIAS DE FUTURAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: Andressa Wiedenhof Marafiga
ORIENTADORA: Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

Educação infantil, educação matemática, atividade principal da criança e planejamento. É a partir destes conceitos que surge a justificativa para tal pesquisa vinculada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Primeiramente, do encantamento da Educação Infantil pela pesquisadora; segundo, da preocupação em considerar a atividade principal da criança, o jogo, no planejamento docente e terceiro, de como futuras professoras compreendem essa relação. Diante disso, delineamos o objetivo principal da pesquisa, que consiste em investigar o processo formativo de futuros professores na organização do ensino na Educação Infantil. A presente pesquisa, foi desenvolvida no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), especificamente do Subprojeto Interdisciplinar Educação Matemática (PIBID/InterdEM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), criado em 2014. Para este trabalho, contamos com a colaboração de quatro acadêmicas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia (UFSM) e Educação Especial (UFSM), que planejaram, organizaram e desenvolveram ações de ensino em uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de Santa Maria (RS), parceira do referido subprojeto do PIBID. Os encaminhamentos teóricos são pautados na perspectiva da Teoria Histórico – Cultural (VYGOTSKY), Teoria da Atividade (LEONTIEV) e Atividade Orientadora de Ensino (MOURA). Para a obtenção dos dados, os momentos de planejamento foram gravados em áudio. No âmbito escolar as ações foram filmadas e fotografadas, bem como nos utilizamos de um diário de campo. Cada acadêmica relatou e refletiu as ações diárias em sala de aula, e a pesquisadora também se utilizou do recurso do diário de campo. A análise dos dados se deu a partir de episódios (MOURA, 2004), entendidos como fragmentos que explicitam os dados empíricos da pesquisa que irão se transformar em científicos, a partir do olhar do pesquisador. Para essa análise, elencamos três eixos: A criança e sua atividade principal; O planejamento do ensino na Educação Infantil; Vivências no âmbito escolar. Como resultados foram encontrados indícios de que as acadêmicas compreenderam a importância de planejar intencionalmente a partir da atividade principal da criança. Assim, entendendo que essa atividade, não é mero “passatempo”, mas uma ação indispensável a criança e ao professor. Também, o quanto esse ensino intencional proporciona à criança a vontade de querer aprender e assim, se desenvolver.

Palavras-chave: Educação Infantil. Atividade principal da criança. Educação Matemática na infância. Planejamento. Formação inicial de professores. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

PLANNING AND THE MAIN ACTIVITY OF THE CHILD: EXPERIENCES OF FUTURE TEACHERS IN THE EARLY CHILD EDUCATION

AUTHOR: ANDRESSA WIEDENHOFT MARAFIGA
ADVISOR: ANEMARI ROESLER LUERSEN VIEIRA LOPES

Early Child Education, mathematics education, main activity of the child and planning. Based on these concepts that arises the justification of this research which is bound up to Marters in Education of Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Firstly, from the enchantment of Early Child Education by the researcher; secondly, from the concernin in considering the main activity of the child, the game, in the teaching planning and, thirdly, as future teachers understand this relation. In light of this, we established the main purpose of this study that is to investigate the formative process of future teachers in the organization of teaching in Early Child Education. The present study was conducted within the scope of PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), specifically of the Subprojeto Interdisciplinar Educação Matemática (PIBID/InterdEM) of Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), that was created in 2014. For this study, we count of the collaboration of four undergraduation students of Pedagogy (UFSM) and Special Education (UFSM), who planned, organized and developed teaching actions in a municipal school in Santa Maria (RS), which was a partner of the subproject of PIBID. This research was conducted based on the perspective of Cultural-Historical Theory (VYGOTSKY), Activity Theory (LEONTIEV) and Teaching-Orienting Activities (MOURA). In order to obtain the data, the planning moments were recorded in audio. In the school context, the actions were filmed and photographed and a field diary was used. Each undergraduation student reported and reflected about the daily action in the classroom and in the research some field diaries were used. The data analysis was based on episodes (MOURA, 2004) that are understood as fragments that explain the empirical data of the research that will turn into scientific data, from the researcher's perspective. For this analysis, we set three axes: The child and his/her main activity; Educational planning in Early Childhood Education; Experiences in the school context. As results, the undergraduation students understood the importance of intentionally planning from the child's main activity. They also understood that the game has its seriousness in developing children's conscience in each action performed, broadening the idea of him/herself to the idea of a subject who has a social role in human relations. At the same time, they learned based on their frustration as well as realized that are not all school contexts that ponder this activity based on children's need.

Key-words: Early Child Education. Main Activity of the child. Mathematics Education in childhood. Planning. Initial teacher training. Cultural-Historical Theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Referenciais Curriculares para a Educação Infantil.....	55
Figura 2 – Apresentando as 8 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	60
Figura 3 – Conceitos Científicos e Espontâneos.....	72
Figura 4 – Estágios de desenvolvimento.....	76
Figura 5 – Características da Atividade dominante.....	77
Figura 6 – O espaço da sala de aula.....	88
Figura 7 – Reflexões eixo 1.....	106
Figura 8 – Episódio 03: Histórias, músicas, massinha: as ideias se multiplicando.....	108
Figura 9 – Cartazes dos animais.....	110
Figura 10 – Canto temático - Pássaro.....	113
Figura 11 – Canto temático – Borboleta.....	114
Figura 12 – Reflexões eixo 2.....	116
Figura 13 – Pintura nas mãos.....	118
Figura 14 – Pintura passarinho.....	119
Figura 15 – Pintura abelha.....	119
Figura 16 – Confecção dos aquários.....	122
Figura 17 – Polvo dos números.....	123
Figura 18 – Reflexões eixo 3.....	124
Figura 19 – Elementos da aprendizagem docente.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Autores de trabalhos na pesquisa CAPES.....	30
Quadro 2 – Quantidade de trabalhos por ano/Jogo e Matemática.....	30
Quadro 3 – Dissertações – Jogo e Matemática	31
Quadro 4 – Teses – Jogo e Matemática	36
Quadro 5 – Quantidade de trabalhos por ano/Jogo e THC.....	38
Quadro 6 – Dissertações – Jogo e THC	39
Quadro 7 – Quantidade de trabalhos por ano/Jogo e AOE.....	40
Quadro 8 – Dissertação	40
Quadro 9 – Quantidade de trabalhos por ano/Jogo e E.I.....	41
Quadro 10 – Dissertação	41
Quadro 11 – Trabalhos com aproximações	42
Quadro 12 – Educação Infantil na Constituição de 1988	50
Quadro 13 – Educação Infantil na LDB.....	51
Quadro 14 – Documentos norteadores da Educação Infantil.....	52
Quadro 15 – Sumário das DCNEI.....	61
Quadro 16 – Ações desenvolvidas.....	89
Quadro 17 – Os episódios	91
Quadro 18 – Colaboradoras da pesquisa	92
Quadro 19 – Colaboradoras da pesquisa (2).....	93
Quadro 20 – Episódio 01: Ideias muitas ideias: Dialogando sobre o planejamento.....	99
Quadro 21 – Episódio 02: Vamos brincar? A decepção da intervenção!	103
Quadro 22 – Episódio 04: Uma chuva de perguntas.....	111
Quadro 23 – Episódio 05: A reflexão	112
Quadro 24 – Episódio 06: A felicidade do que deu certo	115
Quadro 25 – Episódio 07: A alegria de novas sensações.....	118
Quadro 26 – Episódio 08: As respostas das crianças.....	121
Quadro 27 – Episódio 09: A reflexão (2).....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AOE	– Atividade Orientadora de Ensino
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	– Conselho de Ética em Pesquisa
CMESM	– Conselho Municipal de Educação de Santa Maria
DCNEI	– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
E.B	– Educação Básica
EI	– Educação Infantil
EMEF	– Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	– Escola Municipal de Educação Infantil
FIEX	– Fundo de Incentivo à extensão
GEPEMAT	– Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática
InterdeEM	– Interdisciplinar Educação Matemática do 1º ao 6º ano
LBD	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
PIBID	– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROLICEN	– Programa de licenciaturas
PUC/RIO	– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/SP	– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	– Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RS	– Rio Grande do Sul
SDA	– Situação Desencadeadora de Aprendizagem
TA	– Teoria da Atividade
TDAH	– Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
THC	– Teoria Histórico-Cultural
UEL	– Universidade Estadual de Londrina
UFBA	– Universidade Federal da Bahia
UFG	– Universidade Federal de Goiás
UFPA	– Universidade Federal do Pará
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFMS	– Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	– Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas
UNIVATES	– Centro Universitário Univates
USP	– Universidade de São Paulo
ZDP	– Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

	CAPÍTULO 1 – DE CRIANÇA A PROFESSORA E PESQUISADORA: CAMINHOS, TRAJETÓRIAS E MOTIVOS DA PESQUISA.....	23
1.1	RELEMBRANDO MEUS CAMINHOS.....	23
1.2	CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA	26
	CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA	29
2.1	PESQUISA NO PORTAL CAPES.....	29
2.2	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO.....	44
	CAPÍTULO 3 – DOCUMENTOS NORTEADORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	49
	CAPÍTULO 4 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	67
4.1	TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL POR LEV SEMENOVICH VYGOTSKY ...	67
4.2	TEORIA DA ATIVIDADE POR ALEXEI NIKOLAEVICH LEONTIEV.....	73
4.3	ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA.....	75
4.4	ORGANIZANDO O ENSINO A PARTIR DA ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO.....	79
	CAPÍTULO 5 – ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA.....	83
5.1	AÇÕES METODOLÓGICAS DE ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO FORMATIVO	85
5.2	AÇÕES METODOLÓGICAS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	90
5.3	AS COLABORADORAS DA PESQUISA E SUAS CONCEPÇÕES.....	92
	CAPÍTULO 6 – OS MOVIMENTOS DA PESQUISA: ANALISANDO OS DADOS.....	97
6.1	A CRIANÇA E SUA ATIVIDADE PRINCIPAL.....	97
6.2	O PLANEJAMENTO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	106
6.3	VIVÊNCIAS NO ÂMBITO ESCOLAR	117
	CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
	APÊNDICES.....	141
	APÊNDICE A – QUADRO ANALÍTICO	143
	APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO	144
	APÊNDICE C – PLANEJAMENTO DA SEMANA DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS	147
	APÊNDICE D – TERMO LIVRE E ESCLARECIDO.....	157
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO	159

CAPÍTULO 1 – DE CRIANÇA A PROFESSORA E PESQUISADORA: CAMINHOS, TRAJETÓRIAS E MOTIVOS DA PESQUISA

1.1 RELEMBRANDO MEUS CAMINHOS

Desde pequena você escuta perguntas e frases como: “Quando crescer você quer ser o quê?” “Já sabe que profissão quer trilhar?” “Ah, não faça essa, escolha essa...” etc.... Pois bem, quando crianças, queremos ser amadas e cuidadas, bem como brincar, brincarmos muito e livres para nos expressarmos. Nessas brincadeiras e nesse movimento vamos nos descobrindo e nos constituindo, experimentando diversos personagens que fazem parte no mundo em que vivemos.

Dentre essas brincadeiras, me inventei¹ e reinventei em muitas, fui fisioterapeuta, médica, nutricionista, super-herói, cantora, atriz, mãe, pai, atleta e professora. Essa última se constituía a partir de um exemplo em casa, pois tenho uma mãe professora em Língua Portuguesa. Então, quando criança essa brincadeira era a mais presente e prazerosa, a de ser professora dos meus ursos e bonecas. Lembro-me de colocá-los todos sentados um ao lado do outro e ficava eu a frente, imitando a professora, com um quadro onde escrevia e, assim, fantasiava minhas explicações.

Embora ao longo de minha vida escolar muitas de minhas docentes tenham me inspirado, via em minha mãe o espelho para ser professora. Ela iniciou sua carreira docente lecionando em diferentes municípios de nossa região, como Formigueiro, Cachoeira do Sul e São Pedro do Sul, nesse último ela continua até hoje, além de Santa Maria, nos turnos manhã, tarde e noite. Já meu pai, um exemplo de homem, também trabalhava fora e cuidava da casa, enquanto minha mãe trabalhava em outro município onde havia a necessidade de ficar fora por mais de um dia. Essas situações me serviram ainda mais de inspiração e aquilo que começou nas brincadeiras de infância, continuou ao ver em minha mãe um exemplo de profissional que não deixa nenhum obstáculo atrapalhar e é um ser sempre perseverante.

¹ Destaca-se que a primeira parte da introdução está escrita com verbos na primeira pessoa do singular, pois é a trajetória individual da pesquisadora. Após, verbos na primeira pessoa do plural, entendendo que o trabalho foi realizado em conjunto com a orientadora, bem como contando com a participação de pessoas externas, sujeitos da investigação e participantes do grupo de pesquisa com o qual compartilho minhas concepções teóricas. Nesse sentido, a dissertação só foi possível diante desta colaboração.

No meu percurso escolar também tive exemplos, bons e ruins. Nos anos iniciais lembro-me da enorme dificuldade em aprender frações e as horas pois matemática nunca foi meu forte. Porém, as professoras eram pacienciosas, explicando quantas vezes fosse necessário, mas “colocar as horas no relógio” era doloroso e lembro que só fui aprender com meu avô, um homem que deixou saudades. E quanto às frações, só me apropriei do seu significado e compreendi suas operações na faculdade, com uma professora que não media esforços em explicar, com diversos recursos, entendendo a importância dessa compreensão para nós, futuras professoras. Tive também decepções escolares nos anos finais e, principalmente, no Ensino Médio, quando alguns professores pareciam demonstrar desgosto pelo seu trabalho. Mas, tive exemplos maravilhosos, com uma professora de Matemática do Ensino Médio, que ministrava aulas extra, fora de seu expediente, para conseguir que a turma aprendesse, afinal era uma das disciplinas mais odiadas, junto de Física e Química. E foi assim, constituindo-me a partir das relações que fui estabelecendo ao longo de minha vida, principalmente convivendo com exemplos bons de docentes dedicados e comprometidos com sua atividade de ensino e através disto que me certifiquei de minha escolha.

Ao chegar no Ensino Médio optei em ser professora, como minha primeira e única opção, não me imaginava e nem me imagino hoje, escolhendo outra carreira profissional. Dediquei-me a pesquisar os cursos de licenciaturas, logo, descartando algumas disciplinas a qual me causavam imenso pavor (Matemática, Física e Química). Muitas pesquisas e cheguei ao curso de Licenciatura em Pedagogia, afinal adorava crianças.

No ano de 2010 prestei vestibular para o curso de Pedagogia, obtendo a aprovação. Ao ingressar na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no primeiro semestre, tive a oportunidade de participar da seleção como bolsista em um grupo de pesquisa. Parecia ironia do destino, pois o mesmo era o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMat), tendo como foco o estudo na disciplina de matemática e, mesmo que fosse nos níveis iniciais, era uma das disciplinas que mais me causava pavor. Mas, tive a felicidade de ser selecionada, e a partir da minha participação no grupo, desmistifiquei a matemática como memorização e aversiva. Conheci uma outra matemática e outros modos de ensiná-la.

No GEPEMat, comecei a ter contato com o nível dos Anos Iniciais e Educação Infantil. Minha primeira experiência como bolsista foi em um projeto de extensão financiado pelo FIEEX (Fundo de Incentivo à Extensão/UFSM), no qual permaneci pouco, pois, tive a oportunidade de ser transferida para um outro projeto com bolsa PROLICEN (Programa de Licenciaturas/UFSM) onde participava desenvolvendo ações de ensino de matemática para a Educação Infantil nível Pré-Escolar, com crianças com 5 – 6 anos de idade em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Santa Maria. Neste primeiro contato com a Educação Infantil já me apaixonei por esta faixa etária, quando as perguntas são cheias de curiosidades.

Durante o curso de graduação tínhamos ações de inserção nos diferentes níveis de ensino, bem como modalidades educativas. Por fim, me inseri e aprofundei meus conhecimentos no nível dos Anos Iniciais e Educação Infantil.

Diante destas inserções propostas na matriz curricular, optei por realizar meu estágio em uma turma de Pré-B² em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), espaço em que sentia prazer em estar. Na minha experiência de estágio, o livro do Pequeno Príncipe foi um dos norteadores das minhas ações, pela sua bela, sensível e tocante história, da qual trago uma das frases, bem conhecidas: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Fui cativada pela matemática e pela Educação Infantil, ambas me fizeram única e especial, por isso preciso continuar a cativá-las com a minha vontade de aprender e descobrir, preciso cativar mais pessoas com o encanto da matemática, e é por isso que continuo a estudá-la.

No ano de 2014, formei-me, pois “não me tornei docente”, afinal, torno-me a cada dia em que estou com minhas pequenas crianças na sala de aula. Comecei a trabalhar em uma escola da rede privada inicialmente como auxiliar. Nesse momento, tive experiências com diferentes turmas da escola, desde as de crianças de 3 anos até uma turma de 3º ano dos anos iniciais. Passando-se alguns meses (especificamente 4 meses), a escola resolveu abrir uma turma para crianças a partir de 2 anos, e eu fui convidada a ser professora. No início me deu medo, afinal não havia trabalhado com crianças tão pequenas, mas aceitei o desafio, não havia como recusar, pois, estavam acreditando em meu trabalho, e digo que foi um aprendizado

² A nomenclatura utilizada das turmas varia de escola para escola.

constante!! No ano seguinte, fui para uma turma com crianças de 5 – 6 anos e continuo neste nível de ensino até os dias de hoje.

Neste caminho foram surgindo angústias, dúvidas, incertezas, afinal ser docente não é uma tarefa fácil, exige cuidado, dedicação, estudo, olhar atento e escuta sensível. Tento cativar meus alunos em todas as áreas de ensino, sento-me no chão e brinco, como bem diz outra frase do Pequeno Príncipe “Todas as pessoas grandes foram um dia crianças”, nós docentes não podemos esquecer disso jamais!

A partir desta trajetória e exemplificando minhas escolhas, apresento a seguir as primeiras considerações sobre a pesquisa, seus caminhos, objetivos e direções.

1.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA

Nos dias atuais refletir sobre educação gera muitas discussões, principalmente quando remetemo-nos a pensar sobre o processo de escolarização, que ainda no século atual, continua a ser diferente e distante da realidade de nossos alunos. Em relação ao ensino de matemática, da Educação Infantil ao Ensino Médio, percebe-se que o procedimento da memorização e repetição é totalmente recorrente no âmbito escolar sem, muitas vezes, se preocupar com a formação integral e significativa para o sujeito. E, como nos destaca Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 34). “A aprendizagem matemática não ocorre por repetições e mecanizações, mas se trata de uma prática social que requer envolvimento do aluno em atividades significativas”.

Deste modo, acredita-se que o papel da Educação Matemática é o de propiciar a construção do conhecimento científico. Ao ensinar,

[...] deve-se ter presente dois lados do processo de conhecimento. Um deles é que, ao aprender, o sujeito assimila o que é novo ao conjunto de conhecimentos já adquiridos; o outro é que isto favorece o desenvolvimento de estruturas cognitivas (MOURA, 1992, p. 46-47).

A partir dessa perspectiva, tem-se a consciência do ensino como processo, portanto, o de desenvolvimento das estruturas cognitivas como fator que possibilita ao aluno o acesso aos conhecimentos mais elevados. Corroborando com Moura (1992, p. 47) entendemos que “Na Educação Matemática deve-se cumprir dois objetivos básicos: o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de conceitos científicos”. Para isso, o ensino deve ser intencionalmente organizado, visando um objetivo determinado, assim, requer que o professor domine a visão geral do processo: “o sujeito que aprende (sujeito cognoscitivo) o conteúdo primeiro

(conceitos já dominados pelo sujeito) e o conceito científico (aquele que se pretende sistematizar)” (MOURA, 1992, p. 47).

O docente, ao optar por uma determinada estratégia de ensino, o faz com uma intenção que é a de promover a aprendizagem no educando. E ao realizar isso, pretende desenvolver um conteúdo e/ ou uma habilidade. Para que tal organização aconteça, se faz necessário constituir estratégias que possibilitem a aprendizagem do professor e do aluno. Entendemos, como Moura et al. (2010, p. 86), que “[...] para a formação do pensamento teórico do estudante, faz-se necessário organizar o ensino de modo que este realize atividades adequadas para a formação desse pensamento”. Assim, a aprendizagem do aluno se constituirá a partir da atividade de ensino do professor, focando na atividade principal do aluno. Mas não se pode esquecer que a atividade de ensino oportuniza tanto a aprendizagem do aluno quanto a do professor.

Estas reflexões permeiam os estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMAT³), surgido em 2009 na UFSM. O mesmo conta com a participação de alunos da graduação em Licenciatura em Pedagogia, Matemática e Educação Especial, pós-graduandos de mestrado e doutorado, professores da rede pública de ensino e professores da universidade.

Diante dos estudos do grupo, bem como o desenvolvimento de alguns projetos voltado aos Anos Iniciais, sentimos a necessidade de direcionarmos o nosso olhar também para a Educação Infantil. Nesse sentido, a temática da pesquisa surge do coletivo do grupo, que até o momento não desenvolveu pesquisas com crianças pequenas, mas contempla também as minhas angústias e encantamento com este nível de ensino. Além disso, acreditamos que a compreensão do jogo, como atividade principal da criança (LEONTIEV, 1978), pode se constituir como orientadora da organização do ensino, assim, desenvolvendo o aspecto cognitivo de seus alunos. Porém, na abordagem teórico metodológica escolhida (Teoria Histórico-Cultural⁴), não é qualquer ação do professor que leva à atividade de aprendizagem do aluno e, nesse sentido, surge o problema da pesquisa: *Quais ações oportunizam aprendizagens sobre a docência na Educação*

³ É coordenadora pelas professoras Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes e Liane Teresinha Wendling Roos, com a participação dos professores pesquisadores Ricardo Fajardo, e Regina Ehlers Bathelt.

⁴ Será apresentada nos próximos capítulos.

Infantil para futuros professores, ao organizarem o ensino tomando o jogo como atividade principal da criança?

Diante disso, delineamos o objetivo principal da presente pesquisa: *Investigar o processo formativo de futuros professores na organização do ensino na Educação Infantil.*

Buscando atingir esse objetivo delineamos algumas ações investigativas e formativa, que se materializam nos seguintes objetivos:

Objetivos investigativos

- Pesquisar como a atividade principal da criança, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, pode se constituir como elemento organizador da atividade do professor em sala de aula.
- Investigar a organização do ensino de matemática na Educação Infantil a partir dos pressupostos da Atividade Orientadora de Ensino (AOE).

Objetivo formativo:

- Organizar um espaço de discussão sobre a Educação Infantil.

A presente dissertação está organizada em 7 capítulos. O primeiro capítulo discorre a parte introdutória, caminhos e trajetórias da pesquisadora, bem como os seus motivos. No capítulo 2, apresentamos uma breve pesquisa realizada no portal da CAPES e assim, justificando a escolha da temática, bem como um subitem refletindo sobre a formação de professores. No capítulo 3 discorreremos sobre os documentos norteadores da Educação Infantil, entendendo ser importante compreender aspectos relevantes referentes ao nível de ensino em que a pesquisa foi desenvolvida. No capítulo 4, apresentamos a Teoria Histórico-Cultural e seus teóricos, que pautarão nossas ações e análises. No capítulo 5, exibimos os encaminhamentos referentes à organização do experimento formativo e da organização e análise dos dados da pesquisa. O capítulo 6 se refere à análise dos dados, com reflexões a partir de três eixos: A criança e sua atividade principal; O planejamento do ensino na Educação Infantil; Vivências no âmbito escolar. E, por fim, no capítulo 7, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

Entendendo que se faz necessário contextualizar a temática da nossa investigação trazemos o presente capítulo que está subdividido em duas partes. Na primeira apresentamos uma pesquisa realizada no Portal Capes, com intuito de situar a temática no âmbito das pesquisas realizadas no Brasil. No segundo, apontamos breves considerações acerca da formação de professores a partir de autores que tratam sobre esse assunto.

2.1 PESQUISA NO PORTAL CAPES

Tendo em vista que o presente estudo tem como foco o jogo (atividade principal da criança) que é o elemento organizador da atividade de ensino do futuro professor o qual ensina matemática na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, e que a partir da Atividade Orientadora de Ensino como fundamento teórico-metodológico, será o instrumento para entendermos a necessidade de situar a temática no âmbito das pesquisas realizadas no Brasil. Nesse sentido, pesquisamos no Portal Periódicos da CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) nos últimos dez anos (2006 – 2016⁵), dissertações e teses que se aproximassem com o nosso interesse de investigação. A seguir, apresentamos quadros organizados a partir das palavras-chaves elencadas, bem como os respectivos trabalhos localizados.

Esclarecemos que os descritores foram escolhidos a partir dos objetivos propostos neste trabalho. A palavra jogo foi usada em todas as pesquisas, pois é o foco principal. Após, ocorreram variações, sendo que matemática foi escolhida pelo fato de também ser uma temática central. A partir da teoria que ampara nossa pesquisa, elencou-se: Teoria Histórico-Cultural e Atividade Orientadora de Ensino. E, por último, Educação Infantil, tendo em vista que foi neste nível de ensino que desenvolvemos a pesquisa. Todas as informações apresentadas nos quadros, foram retiradas dos resumos dos trabalhos e serão explicitadas em eixos a partir dos descritores elencados. A seguir, exibimos um quadro sistematizando todos os autores encontrados na pesquisa, bem como o respectivo ano de seu trabalho.

⁵ As pesquisas foram realizadas nos meses de junho e julho do ano de 2016. Pesquisas posteriores a isso, não aparecerão no presente trabalho.

Quadro 1 – Autores de trabalhos na pesquisa CAPES

Eixo	Sobrenome (ANO)
Jogo e Matemática	Santana (2007); Amaral (2007); Gonçalves (2007); Teixeira (2008); Silva (2008); Soares (2008); Dias (2009); Burihan (2009); Rocha (2009); Mattos (2009); Ritzmann (2009); Liell (2012); Lopes (2012); Sdoukos (2012); Rebeiro (2012); Rossi (2013); Soares (2013); Ebner (2013); Queiroga (2013); Vasconcelos (2007); Rodrigues (2008); Fernandes (2008); Fonseca (2010).
Jogo e Teoria Histórico-Cultural	Decico (2006); Silva (2010); Tonéis (2010).
Jogo e Atividade Orientadora de Ensino	Mochiutti (2007).
Jogo e Educação Infantil	Bôas (2007); Mota (2010).

Fonte: Sistematização da autora.

a) Jogo e Matemática

Na primeira procura no portal, os descritores usados foram: “*Jogo e Matemática*”. Digitando apenas estas, apareceram 70 trabalhos, entre artigos, dissertações e teses. Refinando a pesquisa apenas para dissertações e teses, bem como idioma português, totalizou-se 36. Porém, foram salvos apenas 23 trabalhos, aqueles em que no título e/ou resumo apresentavam algo referente a jogo e/ou matemática. A seguir, o quadro com a quantidade de estudos dispostos por ano.

Quadro 2 – Quantidade de trabalhos por ano/Jogo e Matemática

Ano	Mestrado	Doutorado
2007	3	1
2008	3	2
2009	5	-
2010	-	1
2012	4	-
2013	4	-
Total	19	4

Fonte: Sistematização da autora.

É possível verificar que a maior quantidade de trabalhos foi desenvolvida em nível de mestrado e que os anos com maior número de publicações foram 2008 (três de dissertações e uma tese) e 2009 (5 dissertações).

Inicialmente vamos nos deter às pesquisas de mestrado, apresentadas no quadro a seguir, onde podemos perceber que na maioria dos casos o jogo é relacionado com algum conteúdo matemático, ou um jogo específico para análise.

Quadro 3 – Dissertações – Jogo e Matemática

(continua)

Ano de publicação – 2007		
Título	Autor(a) - IES⁶	Objetivo
É a matemática relativa? A relação entre conhecimento, matemática e as questões socioculturais a partir de uma leitura das ideias de David Bloor	Diana Patrícia Ferreira de Santana (USP)	“Analisar os argumentos apresentados por Bloor a favor de uma sociologia da matemática” (p. 13).
A estatística e a formação inicial com alunos de um curso de pedagogia: reflexões sobre uma seqüência didática	Maria Helena Do Amaral (PUC/SP)	“Investigar o processo de construção de conhecimentos básicos de Estatística por parte dos alunos de um curso de Pedagogia” (p. 08).
Um estudo com os números inteiros usando o programa Aplusix com alunos de 6 série do ensino fundamental	Renata Siano Gonçalves (PUC/SP)	“Estudar as resoluções de problemas envolvendo Números Inteiros norteada pela teoria dos registros de representação semiótica de Raymond Duval” (p. 14).
Ano de publicação – 2008		
Uma reflexão sobre a ambiguidade do conceito de jogo na educação matemática.	Susane Fernandes de Abreu Teixeira (USP)	“Refletir sobre conceito de jogo na escola e sua ambiguidade, do ponto de vista das práticas dos professores” (p. 01).

⁶ Instituição de Ensino Superior.

(continua)

Matemática na infância: uma construção, diferentes olhares	Silem Santos Silva (USP)	“Investigar determinantes e indicadores constitutivos de processos de aprendizagem de professores com objetivo de elaborar atividades de ensino de matemática para educação infantil” (p. 02).
O jogo como recurso didático na apropriação dos números inteiros: uma experiência de sucesso	Pércio José Soares (PUC/SP)	“Investigar a potencialidade de se reintroduzir os números inteiros negativos, a partir de uma intervenção de ensino pautada em resolução de problemas, utilizando jogos como recurso didático” (p. 21).
Ano de publicação – 2009		
A construção do conhecimento em crianças com dificuldades em matemática, utilizando o jogo de regras Mancala.	Leticia Pires Dias (UNICAMP)	“Analisar as etapas de aquisição e do domínio referentes às regras e às estratégias do jogo Mancala, na modalidade Kalah, em crianças que apresentam dificuldades em matemática e em crianças que não apresentam dificuldades nessa área de conhecimento” (p. 15).
Os videogames como recurso de ensino – aprendizagem: uma experiência nas aulas de matemática do ensino fundamental da rede pública	Cláudia Maria Lopes de Avelar Burihan (PUC/SP)	“Investigar a utilização dos videogames no contexto educacional. Partindo da elaboração de uma proposta da aplicação de um projeto pedagógico na disciplina de matemática intitulado - A Lógica do The Sims” (p. 06).
A lei fraca de Feller para jogos de São Petersburgo	Rodrigo Viana Rocha (USP)	“Análise crítica do desenvolvimento histórico das "soluções" propostas para o paradoxo” (p.04).
Jogo e matemática: uma relação possível.	Robson Aldrin Lima Mattos (UFB)	“Evidenciar a função pedagógica dos jogos como atividades no ensino da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Município de Vitória da Conquista (BA)” (p. 11).
O jogo na atividade de ensino: um estudo das ações didáticas de professores em formação inicial	Camilla Duarte Schiavo Ritzmann (USP)	“Analisar como se dá o desenvolvimento da compreensão do jogo na atividade de ensino para professores em formação inicial” (p. 25).
Ano de publicação - 2012		
Jogo roletando dos inteiros: uma abordagem dos números inteiros na 6a série do Ensino Fundamental	Cláudio Cristiano Liell (UNIVATES)	“Verificar se a utilização do jogo Roletando dos Inteiros contribui para a aprendizagem da noção de números inteiros e das operações básicas nesse conjunto numérico” (p. 19).

(conclusão)

O jogo de xadrez e o estudante: uma relação que pode dar certo na resolução de problemas matemáticos	Anne Carine Lopes (PUC/SP)	“Fazer um diagnóstico acerca do possível efeito que a prática de jogar xadrez pode ter sobre o desempenho dos alunos do 8 e 9 anos do Ensino Fundamental em Matemática” (p. 18).
Avaliação do desempenho de escolares em um jogo educativo de habilidades monetárias	Stélios Sant' Anna Sdoukos (UEL)	“Avaliar o desempenho em habilidades monetárias de crianças escolares de 7 a 10 anos de idade a partir da versão reformulada do jogo “Dim-Dim: Brincando e Negociando!” (p. 19).
Fatores protetivos e o jogo de regras rummikub: um estudo com alunos do 6º do ensino fundamental	Gisele Bueno de Farias Rebeiro (UEL)	“Analisar os aspectos cognitivos, sociais e afetivos indicadores de fatores protetivos por meio do Jogo de Regras Rummikub em alunos frequentadores da Sala de Apoio à Aprendizagem” (p. 16).
Anos de publicação - 2013		
Jogo interativo: espaço de construção do conhecimento matemático e do convívio com o outro	Taiana Vanessa Rossi (UNIVATES)	“Investigar como as crianças em situação de vulnerabilidade social constroem relações entre o ensino de matemática e a aquisição de habilidades sociais exigidas pelo exercício pleno da cidadania” (p. 09).
Projeto de jogos educativos 2d de aventura usando lua	Michele dos Santos Soares (PUC/RIO)	“Propor um framework simples para o desenvolvimento de jogos educativos 2D de aventura, através de uma camada em Lua sobre um motor escrito C++” (p. 15).
Jogo sudoku em crianças com 6 - 7 anos: modos de realizar, compreender e intervir	Ângela Catuta Ferreira Ebner (USP)	“Realizar um estudo sobre o jogo Sudoku em crianças de 6 a 7 anos de idade, frequentando o segundo ano da Escola Fundamental I” (p. 45).
Jogos de raciocínio lógico-matemático em alunos da Escola Fundamental II	Talita Lima Queiroga (USP)	“Realizar um estudo exploratório com os jogos Kenken e Feche a Caixa com um grupo de alunos que estavam cursando a Escola Fundamental II, observando como eles utilizavam o raciocínio lógico-matemático na resolução desses jogos” (p. 44).

Fonte: Sistematização da autora.

No ano de 2007, encontramos 3 dissertações. A primeira enfoca o conhecimento matemático e as questões socioculturais a partir do autor David Bloor (1942 -), teórico não estudado em nosso grupo de pesquisa. A segunda temática, discorre sobre a estatística e a formação inicial de futuros professores no curso de

Pedagogia. E, por fim, um trabalho que investiga como alunos de 6ª série⁷ do ensino fundamental resolvem situações-problema com números inteiros, utilizando o programa Aplusix. Nesse sentido, destaca-se que nenhum tem como foco principal o jogo, mas sim, a matemática por meio do jogo. Também, destes trabalhos, podemos dizer que o que pode se aproximar dos estudos desenvolvido no âmbito do nosso grupo (GEPEMat), e, portanto de nossa investigação, é a pesquisa de formação inicial de professores no curso de Pedagogia, assunto recorrente em nossos diálogos.

Em 2008, também localizamos 3 dissertações. A primeira dá enfoque às crenças constituídas ao longo da história de vida e formação do professor em relação ao conceito de jogo. Porém, um dos principais pressupostos teóricos adotados, é o suíço Jean Piaget (1896-1980), não indo ao encontro do que trabalhamos. Nesse sentido, mesmo a temática da pesquisa sendo o jogo, não se aproxima teoricamente da nossa. O segundo trabalho, busca investigar os indicadores e determinantes do processo de aprendizagem do educador. Obteve-se como resultado que propostas pedagógicas consubstanciadas em currículo requerem a apropriação do modo de criação de significados do trabalho pedagógico em coletivos de formação. Este trabalho, de Silva (2008), refere-se à formação de educadores e à matemática, não enfocando o jogo, mas aproxima-se de nossos pressupostos teóricos, tendo em vista que estudamos os mesmos teóricos, seguindo a linha da THC. O último trabalho de mestrado deste ano, traz o jogo como recurso didático para a apropriação do conceito de números inteiros. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede particular de São Paulo com alunos de três classes de sétimo ano (antiga 6ª série). Portanto, como são alunos maiores não há semelhanças com nossos trabalhos.

Já em 2009, ano em que encontramos maior número de trabalhos, iniciamos com a pesquisa que enfoca as etapas de aquisição e o domínio referente às regras e às estratégias do jogo Mancala, de Dias (2009). A mesmo traz um jogo específico para análise, bem como seu aporte teórico é Jean Piaget (1896-1980), corrente teórica a qual, como já destacamos, não estudamos. O segundo trabalho (BURIHAN, 2009), aborda o jogo intitulado “A lógica do The Sims” e a utilização dos videogames no contexto educacional e o terceiro traz sobre “A lei fraca de Feller

⁷ Embora atualmente o Ensino Fundamental esteja organizado em anos, ao nos referirmos a “séries” ou “anos” mantemos a nomenclatura encontrada nos trabalhos.

para jogos de São Petersburgo” (ROCHA, 2009, p. 04), visando apresentar uma análise crítica do desenvolvimento histórico das “soluções” propostas para o paradoxo. Nenhum desses dois se aproxima de nossas investigações.

O penúltimo trabalho, de Mattos (2009), objetivou investigar no cotidiano escolar de crianças a relação dos jogos com a construção do conceito de número. Essa temática poderia aproximar-se da nossa, porém, o autor utilizou-se de uma grande variedade de referenciais por nós não abordados.

No último trabalho deste ano, Ritzmann (2009), enfoca no desenvolvimento da compreensão do jogo na Atividade de Ensino, para professores em formação inicial. Este, dentre os que citamos até agora, é o que mais aproxima-se de nossa temática, tendo em vista que fala do jogo na perspectiva da THC.

No ano de 2012, encontramos 4 trabalhos de mestrado. Novamente tem-se uma pesquisa (LIELL, 2012) voltada aos números inteiros na 6ª série do ensino fundamental, com enfoque em um jogo, o roletrando, e a sua contribuição para a aprendizagem matemática. Em outro trabalho (LOPES, 2012), o jogo de xadrez é a abordagem da pesquisa que investiga a relação de causa e efeito entre a prática de xadrez e a habilidade de resolver problemas matemáticos. O terceiro trabalho deste ano (SDOUKOS, 2012), remete-se a avaliar o desempenho em habilidades monetárias de crianças escolares a partir da versão reformulada do jogo denominado Dim-Dim: Brincando e negociando E a última pesquisa (RIBEIRO, 2012), traz os fatores protetivos e o jogo de regras chamado de Rummikub com crianças do 6º ano do ensino fundamental.

Podemos observar que os 4 trabalhos do ano de 2012, trazem um jogo específico como foco, bem como investigam a aprendizagem matemática das crianças referente aos jogos. Em nenhuma dessas pesquisas, aparecia o professor como sujeito de investigação.

Em 2013, encontram-se os últimos trabalhos de mestrado pesquisados com as palavras-chaves: jogo e matemática. O primeiro, da autora Rossi (2013) e é o único, neste ano, que mais se aproxima com nossos estudos. O objetivo desta pesquisa é investigar como as crianças em situação de vulnerabilidade social constroem relações entre a matemática e a aquisição de habilidades sociais exigidas pelo exercício da cidadania. Mesmo que os sujeitos sejam crianças, não

professores, a pesquisa assemelha-se no referencial teórico utilizado, pois, embasou-se na teoria de Vygotsky⁸ (1896-1934).

O segundo trabalho (SOARES, 2013) enfoca o desenvolvimento de jogos educativos 2D de aventura, destacando assim, o computador como grande aliado no desenvolvimento cognitivo dos alunos. A terceira pesquisa (EBNER, 2013), tem o jogo SUDOKU como forma de intervenção que auxilie a aprendizagem da resolução de problemas, e usa como teórico Jean Piaget (1896-1980). O último trabalho desse ano (QUEIROGA, 2013), investiga a aprendizagem de crianças do fundamental II, o jogo Kenken e o Feche a Caixa, utiliza-se novamente o suíço Piaget (1896-1980), como aporte teórico. Em nenhuma dessas investigações encontramos aproximações com a nossa.

Para esta parte da pesquisa, concluímos que apenas quatro pesquisas em nível de mestrado nestes últimos dez anos se aproximam, de alguma forma, da nossa investigação. Dessas, algumas se utilizam de teorias ao qual também nos pautamos, no caso a THC, porém com temáticas diferentes. E, apenas uma dentre as dissertações encontradas enfoca o jogo como temática principal na perspectiva da THC.

A seguir, mostramos o quadro de teses encontradas a partir das palavras-chaves: *Jogo e matemática*.

Quadro 4 – Teses – Jogo e Matemática

(continua)

Ano de publicação – 2007		
Título	Autor(a) - IES	Objetivo
Lógica modal de primeira-ordem para raciocinar sobre jogos	Davi Romero de Vasconcelos (PUC/RIO)	“Propor lógica modal de primeira-ordem baseada na lógica CTL, chamada de Game Analysis Logic, para raciocinar sobre jogos” (p. 14).

⁸ A nomenclatura do nome de Vygotsky pode ser encontrada escrita de diversas maneiras, como por exemplo: Vigotski, Vigotsky, Vygotsky. Adotaremos a escrita: Vygotsky para referirmo-nos a ele, de um modo geral e respeitaremos as demais escritas de acordo com as obras publicadas.

(conclusão)

Ano de publicação – 2008		
O ensino de geometria com base na exploração de jogos e desafios: um experimento com alunos de design	Daniel Wyllie Lacerda Rodrigues (PUC/RIO)	“Organizar, aplicar e avaliar uma metodologia alternativa para o estudo de fundamentos da geometria que conduza à redescoberta e à extração de conceitos geométricos e procedimentos operacionais, a partir de sua aplicabilidade em jogos e desafios” (p. 19).
Das experiências sensoriais aos conhecimentos matemáticos: uma análise das práticas associadas ao ensino e aprendizagem de alunos cegos e com visão subnormal numa escola inclusiva	Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes (PUC/SP)	“Analisar os processos de ensino e de aprendizagem de alunos SAVDPN inseridos em classes regulares quando os objetos de estudo são matemáticos, especialmente quando são objetos geométricos, pela estreita relação que existe entre esses objetos e o campo visual quando se trabalha com aprendizes videntes” (p. 22/23).
Ano de publicação – 2010		
A complementaridade entre os aspectos intensional e extensional na conceituação de número real proposta por John Horton Conway	Rogério Ferreira Da Fonseca (PUC/SP)	“Estudar uma nova conceituação de número real, apresentada pelo matemático inglês Jonh Horton Conway da Universidade de Princeton, com intuito de destacar potencialidades dessa conceituação perante questões levantadas sobre a conceituação de número real nas abordagens clássicas” (p. 11).

Fonte: Sistematização da autora.

A síntese apresentada nesse quadro já permite verificar que nenhuma das pesquisas encontradas aproxima-se da nossa. A primeira, do ano de 2007, apresenta uma lógica modal de primeira ordem baseada na lógica CTL, chamada de Game Analysis Logic, para raciocinar sobre jogos. Algo que foge da nossa temática. No ano de 2008, encontramos dois trabalhos de doutorado. O primeiro, investigando o curso de Design e o estudo de fundamentos e conceitos da geometria. Já, a segunda pesquisa discorre sobre a inclusão e a educação matemática. No ano de 2010, encontramos a última tese desta pesquisa, a mesma enfoca o inglês matemático John Horton Conway e a sua nova proposta de conceituação de número.

Nesse sentido, quanto mais nos aproximamos de finalizar a busca pelas pesquisas, concluímos que nenhuma se aproxima da nossa temática: professor e

jogo. Isso nos leva a ressaltar a importância de investigações sobre a mesma no campo educacional.

b) Jogo e Teoria Histórico-Cultural

Como modo de complementar a investigação relatada no item anterior, usamos as palavras-chaves: “*Jogo e Teoria Histórico-Cultural*” e encontramos 10 trabalhos. Refinando, pesquisamos apenas dissertações e teses, sobrando 8 trabalhos. Dessas nos detivemos em 5, pois uma falava em música, e outras duas dirigiam-se especificamente a linguagem e/ou escrita. A seguir, o quadro com a quantidade por ano.

Quadro 5 – Quantidade de trabalhos por ano/Jogo e THC

Ano	Mestrado	Doutorado
2006	1	-
2008	1	-
2009	1	-
2010	2	-
Total	5	-

Fonte: Sistematização da autora.

Nesta pesquisa encontramos apenas dissertações, nenhuma tese. A seguir, o quadro com os trabalhos. Dentre esses, dois já haviam aparecido anteriormente: “Matemática na infância: uma construção, diferentes olhares” (SILVA, 2008) e “O jogo na atividade de ensino: um estudo das ações didáticas de professoras em formação inicial” (RITZMANN, 2009). Deve-se ao fato de que ambos enfocam a matemática a partir da Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, discorreremos apenas sobre os outros 3 trabalhos.

Quadro 6 – Dissertações – Jogo e THC

Ano de publicação - 2006		
Título	Autor(a) - IES	Objetivo
O encanto do encontro: o jogo de faz-de-conta nas relações de ensino	Cristina Decico (UNICAMP)	“Análise da importância da continuidade do jogo de faz-de-conta nas séries iniciais e das transformações que ele suscita no seio das relações escolares” (p. 01).
Ano de publicação - 2010		
O jogo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil de Cuba	Edilson Azevedo da Silva (UNESP)	“ Estudo do jogo relacionado à criança pequena, no contexto da Educação Infantil” (p. 12).
A lógica da descoberta nos jogos digitais	Cristiano Natal Tonéis (PUC/SP)	“Incide sobre uma modalidade específica de jogos digitais nos quais se fazem presentes, tanto estruturas narrativas, bem como o seu desenvolvimento estrutural na forma de puzzles lógicos, práticos e, relacionados com a ideia grega de mathéma” (p. 05).

Fonte: Sistematização da autora.

No presente eixo, podemos dizer que dos 3 trabalhos, dois aproximam-se do nosso a partir da THC. O primeiro trabalho, da autora Decico (2006), parte dos estudos sobre o imaginário, desenvolve uma análise e reflexão acerca da importância da continuidade do jogo de faz-de-conta nas séries iniciais do ensino fundamental, a partir da teoria citada. A segunda pesquisa (SILVA, 2010) refere-se ao jogo relacionado com a criança pequena no contexto da Educação Infantil em Cuba. E, também o autor se utiliza da THC. Nesse sentido, notamos que esses dois trabalhos enfocam o jogo e o pressuposto teórico em que também nos baseamos, porém, ambos não citam o professor como sujeito de pesquisa, não como um dos focos especificamente. Novamente nos reportamos à relevância de investigações voltadas ao docente nas ações referentes ao jogo em sala de aula.

O último trabalho, de Tonéis (2010), incide sobre jogos digitais, relacionados com a ideia grega de mathéma, temática de pesquisa não abordada em nosso grupo de pesquisa.

c) Jogo e Atividade Orientadora de Ensino

Neste eixo, utilizamos as palavras: “*Jogo e Atividade Orientadora de Ensino*”. Encontramos 4 trabalhos e, selecionando dissertações e teses, restaram três.

Quadro 7 – Quantidade de trabalhos por ano/Jogo e AOE

Ano	Mestrado	Doutorado
2007	1	-
2008	1	-
2009	1	-
Total	3	-

Fonte: Sistematização da autora.

Porém, dois desses já haviam aparecido nas duas pesquisas anteriores: Silva (2008) e Ritzmann (2009). O terceiro encontra-se no quadro a seguir.

Quadro 8 – Dissertação

Ano de publicação - 2007		
Título	Autor(a) - IES	Objetivo
Educação Infantil e cultura lúdica: um olhar sobre a prática pedagógica das professoras da Escola de Aplicação da UFPA	Solange Mochiutti (UFPA)	“Como estão constituídos o tempo e o espaço do brincar na educação infantil, indagando que possibilidades a prática pedagógica das professoras que atuam com crianças na faixa etária de quatro a seis anos oferece para a manifestação de situações lúdicas” (p. 19-20).

Fonte: Sistematização da autora.

Nessa pesquisa, temos a análise de como estão constituídos o tempo e o espaço das atividades lúdicas na Educação Infantil e que possibilidades a prática pedagógica das professoras oferece para a manifestação de situações lúdicas. A investigadora pauta-se em autores como: Vygotsky (1984); Elkonin (1988); Leontiev (1978), entre outros. O trabalho apresenta a cultura lúdica específica na escola de aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA), não enfocando o jogo e a matemática como desejamos fazer em nossa pesquisa.

d) Jogo e Educação Infantil

Por fim, as palavras-chaves foram: “*Jogo e Educação Infantil*”. Encontramos 57 trabalhos ao total, refinando para dissertações, teses e idioma português, restaram apenas 17. Destas pesquisas, nos detivemos apenas nas que remetiam à matemática, desconsiderando as demais, tendo em vista o foco da nossa pesquisa.

Quadro 9 – Quantidade de trabalhos por ano/Jogo e E.I

Ano	Mestrado	Doutorado
2007	1	-
2010	1	-
Total	2	-

Fonte: Sistematização da autora.

Apareceu novamente o trabalho do autor Silva (2008). E outras duas dissertações que seguem no quadro:

Quadro 10 – Dissertação

Ano de publicação - 2007		
Título	Autor(a) - IES	Objetivo
Construção da noção de número na Educação Infantil: jogos como recurso metodológico.	Maria Carolina Villas Bôas (USP)	“Analisar a hipótese de que o jogo é um recurso para a construção da noção de número em crianças da educação infantil” (p. 58)
Ano de publicação - 2010		
Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade infantil (TDAH): trabalho com jogos e materiais manuseáveis	Eliane Fonseca Campos Mota (UFG)	“Analisar a eficácia das atividades pedagógicas pautadas na utilização dos jogos e materiais manuseáveis para o desenvolvimento da atenção, concentração e raciocínio lógico de crianças hiperativas, bem como para o desenvolvimento da qualidade de interação entre crianças hiperativas e não-hiperativas” (p. 14)

Fonte: Sistematização da autora.

O trabalho encontrado no ano de 2007, refere-se à construção da noção de número e a hipótese de que o jogo é um recurso metodológico para tal conceito.

Aborda a matemática, bem como o nível da Educação Infantil, porém, utiliza-se de Piaget (1896-1980) em seus estudos.

A segunda pesquisa, no ano de 2010, não se aproxima da nossa pois trata-se de um trabalho voltado a inclusão, mais especificamente o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade infantil (TDAH), bem como discorre sobre jogos e materiais manuseáveis para o desenvolvimento da atenção e concentração, raciocínio e socialização das crianças com tal diagnóstico no estado de Goiás.

e) As aproximações

Com esta pesquisa que realizamos no portal da Capes, selecionamos 29 trabalhos, entre dissertações e teses. Destes, como já descrevemos anteriormente, podemos dizer que 7 se aproximam de nossas pesquisas e estudos no GEPEMat e, mais especificamente, da presente investigação. A seguir, um quadro com estas pesquisas.

Quadro 11 – Trabalhos com aproximações

Trabalho	Autor(a)	Assunto que aproxima
A estatística e a formação inicial de alunos de um curso de pedagogia: reflexões sobre uma sequência didática	Amaral (2007)	Formação de professores; Curso de Pedagogia.
Matemática na infância: uma construção, diferentes olhares	Silva (2008)	THC; Matemática; Infância; AOE.
O jogo na atividade de ensino: um estudo das ações didáticas de professores em formação inicial	Ritzmann (2009)	Jogo; Formação inicial de professores; THC; AOE; Organização do ensino.
Jogo interativo: espaço de construção do conhecimento matemático e do convívio com o outro	Rossi (2013)	Matemática; THC.
O encanto do encontro: o jogo de faz-de-conta nas relações de ensino	Decico (2006)	THC; Jogo (faz-de-conta).
O jogo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil de Cuba	Silva (2010)	Jogo; Educação Infantil; THC.
Educação Infantil e cultura lúdica: um olhar sobre a prática pedagógica das professoras da Escola de Aplicação da UFPA	Mochiutti (2007)	THC; Educação Infantil.

Podemos observar que a principal convergência se dá no âmbito dos pressupostos teóricos- a Teoria Histórico-Cultural – sendo que dos 7 trabalhos, 6 se amparam na mesma. As temáticas específicas de pesquisa que se apresentam nos trabalhos são diferentes da que nos propomos, uma vez que buscamos investigar as ações que oportunizam aprendizagens aos futuros docentes, ao organizarem o ensino tomando o jogo como atividade principal da criança. Nos trabalhos apresentados verificamos que alguns trazem um jogo específico para análise enquanto outros descrevem e analisam o jogo na perspectiva da THC.

Apenas o trabalho de Ritzmann (2009) volta-se à formação inicial, na medida em que tem como objetivo entender como se dá a compreensão de jogo na Atividade de Ensino para futuros professores. Embora esse não seja o nosso enfoque, assim como nós, a pesquisa traz o jogo como elemento indispensável na promoção do desenvolvimento da criança e orientador da atividade do professor.

A autora aponta elementos importantes, como a aprendizagem do ser professor que se constitui na sua atividade de ensino, em vista disso, o professor precisa organizar o ensino de maneira intencional, proporcionando aos estudantes a apropriação aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Ritzmann (2009), ainda destaca que no momento de refletir as ações didáticas, aliado ao estudo teórico e discussões, os futuros professores vão se constituindo e se formando profissionais. Referente ao jogo, a autora discorre que o mesmo, não é um dado a priori, mas sim, (...) “parte da atividade de ensino do professor. É a intencionalidade educativa e a busca por sua concretização que dimensiona o lugar do jogo na Atividade de Ensino” (RITZMANN, 2009, p. 184).

Diante do que foi apresentado até agora é que a nossa temática se justifica, em especial, porque nas pesquisas encontramos principalmente o jogo como metodologia de ensino, como recurso para apropriação de conhecimentos para o aluno, enquanto que nossa compreensão de jogo vai além. Entendemos o jogo como atividade principal da criança e, nesse sentido, as ações desenvolvidas pelo professor precisam ser capazes de promover a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento dos estudantes. Assim sendo, temos como preocupação, nessa investigação, o professor que atuará na Educação Infantil bem como a sua formação, o que nos leva, no próximo item, a trazer algumas breves considerações que podem nos auxiliar a compreender o movimento de formação docente.

2.2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO

Diante do objetivo proposto da pesquisa, investigar o processo formativo de futuros professores se faz importante assim como dialogar e refletir sobre a formação de professores. Para isso, iniciamos nossos escritos, destacando uma afirmação de Paulo Freire (1991, p. 58)⁹, o mesmo diz que “*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática*”.

Nesse sentido, é de extrema importância dialogar sobre formação de professores, tanto inicial como é proposto neste escrito, como continuada. Diante desses termos, Araújo (2003, p. 22) reflete que,

[...] vale ressaltar que os dois termos trazem em si limitações, uma vez que procuram representar uma ruptura que consideramos não existir. Ambos integram o desenvolvimento profissional, que é por nós considerado como um processo de aprendizagem [...].

Compreendemos a formação como um processo humano de aprendizagem e desenvolvimento, um processo contínuo em que o sujeito professor tem a oportunidade de se apropriar do que é essencial para o seu trabalho. Um eterno movimento de ressignificar, no qual jamais existirá conclusões finais.

Nesse contexto de formação em movimento, há quem diga que esse processo se dá apenas na prática,

Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 6).

Deste modo, podemos entender que a dissociação entre teoria e prática, empobrece a atuação do professor em sala de aula. O aprender a ser professor deve se constituir de apropriações que possibilitem a aprendizagem ao longo do exercício da profissão. Corroborando com isso, a autora Lopes (2009, p. 44) traz

⁹ Este escrito do autor é do livro “A Educação na cidade”, trata-se do período em que Paulo Freire foi Secretário de Educação da cidade de São Paulo (1989-1991), no governo da prefeita Luíza Erundina.

que, [...] “é necessário que os cursos de formação sejam constituídos de maneira a oferecer ao futuro professor a oportunidade de uma preparação para o exercício da profissão”.

É importante que os cursos subsidiem relações entre teoria e prática, a partir do próprio fazer, num processo interativo e reflexivo. Entendemos que ao organizar o ensino o professor (em qualquer espaço de formação), está em constante e contínuo movimento, de estudar, aprender, planejar, desenvolver, interagir com os alunos, refletir as ações e avaliar a prática. Porém, “[...] se não existem fórmulas prontas para enfrentar todos os problemas do dia-a-dia da sala de aula, acreditamos que existem modos de aprender a buscar encaminhamentos para a diversidade dos acontecimentos cotidianos” (LOPES, 2009, p. 44).

Frente a isso, compreendemos a necessidade de os professores olharem para seus alunos como sujeitos em desenvolvimento, produzidos a partir das interações que estabelecem, tendo por base a concepção sociocultural de aprendizagem. Vygotsky (1896-1934) traz em sua concepção o sujeito como um ser não apenas ativo, mas interativo, que constrói o conhecimento e se constitui a partir de relações intra e interpessoais que estabelece ao longo de sua vida. É nas trocas com outros sujeitos e consigo próprio que os conhecimentos são internalizados, assim como os papéis e as funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha das relações interpessoais, para as relações intrapessoais.

Compreendemos a importância da escola como o lugar da cultura mais elaborada, construída historicamente e do ensino intencionalmente organizado do professor. Moura et al. (2010, p. 89), destaca “A escola como o lugar social privilegiado para a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente é necessário assumir que a ação do professor deve estar organizada intencionalmente para esse fim”.

Pode-se dizer que a escola tem um papel significativo no desenvolvimento do sujeito, possibilitando a apropriação histórica do conhecimento, já que “[...] o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2001, p. 114). No espaço escolar criam-se laços de amizade, de interação e trocas. Nesse ambiente, juntamente com seus colegas e professores é que o sujeito amplia seus conhecimentos e, através da linguagem e da interação social, é que as aprendizagens se constroem. Acerca da importância escolar pode-se dizer que a

escola tem o papel de fazer o sujeito “[...] avançar em sua compreensão de mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas” (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

Portanto, a organização do ensino do docente, deve estar planejada intencionalmente, e carrega consigo práticas e teorias, afinal, nenhuma prática é neutra. Referente ao planejamento, Angotti (2010, p. 71) reflete que,

Deve, ainda, espelhar o empenho do professor na execução de um fazer objetivado, intencionado e que sistematicamente deverá ser revisto, analisado à luz da proposta de formação infantil na qual se acredita e na qual a instituição como um todo aposta.

Especificamente em relação a Educação Infantil, espaço onde desenvolvemos nossa pesquisa, acreditar em uma proposta rica de potencialidades e possibilidades é enxergar a criança como sujeito de direitos e capazes de aprender e se desenvolver. Se quisermos que as crianças construam significados históricos e culturalmente elaborados, é indispensável que no âmbito escolar, o docente lhes proporcione diversas e distintas situações de experiências e descobertas que “devem pertencer ao mundo de vivência de quem vai construir sua própria aprendizagem, e mais, tais situações devem ser retomadas ou reapresentadas em diferentes momentos, em circunstâncias diversas” [...] (LORENZATO, 2006, p. 9).

É válido salientar a importância de que as propostas de ensino do professor sejam compartilhadas por seus pares, afinal, se partimos do pressuposto teórico que aprendemos mediatizados pelo mundo, bem como, nas interações com outros sujeitos, não existem motivos para contrapor a esta ideia. A partir disso, Lopes (2009, p. 95) destaca: que “[...] na prática docente, a elaboração coletiva das atividades dará condições aos professores de utilizarem a teoria de modo apropriado, visando à busca da melhoria das condições de aprendizagem”.

É nas interações e trocas de experiências que os professores compartilham ideias e aprendizagens, e sem essas interações, a escola é apenas uma concha vazia. O trabalho do professor está centrado em um contexto de relações humanas, de interações, “com efeito, ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 31).

Em relação ao professor de Educação Infantil, cabe destacar que a ele compete a organização intencional do ensino, visando o desenvolvimento das

máximas capacidades das crianças. Sabemos que não é qualquer ensino que desenvolve na criança as funções psicológicas superiores, bem como destaca Magalhães (2014, p. 62).

[...] não é qualquer ação que será desenvolvida na escola que promoverá a formação das qualidades humanas na infância. Não é qualquer música que será ouvida na escola para educar o ouvido musical e a sensibilidade humana. Não é qualquer livro que será lido na escola para as crianças. A seleção dos materiais deve visar ao máximo da apropriação humana, preocupando-se com a emancipação dos homens por meio da apropriação dos conhecimentos humanizadores historicamente construídos.

É necessário que o docente conheça suas crianças e necessidades, dialogue com elas visando compartilhar o ensino, afinal não deve ser para a criança, e sim, com a criança. A criança está inserida em um meio de herança cultural, porém, é na escola, e primeiramente na Educação Infantil, que se estabelece a relação entre criança e cultura, mediada pelo docente. Deste modo,

[...] a compreensão do papel da cultura como fonte das qualidades humanas conduz a organização do trabalho pedagógico. Quando o professor tem clareza disto, organiza intencionalmente sua atividade e procura garantir o encontro da criança com a cultura (MAGALHÃES, 2014, p. 64).

Nesse sentido, entendemos a importância de a Educação Infantil ser vista como local para a transformação dos conhecimentos espontâneos em científicos, e assim, como espaço primordial e indiscutível para o desenvolvimento das crianças. Para que isso aconteça, o trabalho pedagógico do docente deve ser intencional, planejado e organizado, pois a atividade principal da criança, não se formará espontaneamente, mas sim, a partir da mediação do professor.

Essas ações docentes, de planejar intencionalmente e mediar, devem ser pensadas e discutidas nos cursos de formação inicial, base primeira da constituição do ser professor. Afinal, futuros docentes precisam ter claro seus papéis no âmbito da Educação Infantil, bem como, entender as características deste nível de ensino. Também, compreender que não é qualquer ação que promove o desenvolvimento das crianças. Diante disso, Magalhães (2014, p. 94), reitera,

[...] o trabalho do professor não pode ser entendido como qualquer ação, mas como uma atitude intencional frente ao processo de humanização, diferenciando-se, deste modo, das ações cotidianas, compreendendo-se na esfera não cotidiana da atividade humana. Assumir que a educação promove o desenvolvimento implica aceitar novas tarefas, comprometer-se com a atividade docente que envolve pesquisa, estudo e reflexão.

É necessário que futuros professores tenham espaço para tais discussões e compreensões dos desafios docentes na Educação Infantil. E assim, possam assumir uma posição de professor mediador, que planeja intencionalmente visando o desenvolvimento das crianças e suas apropriações da cultura mais elaborada.

Frente ao exposto, e ainda pensando nas discussões deste nível de ensino, é que julgamos necessário pesquisar quais documentos norteiam a Educação Infantil, que apresentamos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3 – DOCUMENTOS NORTEADORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir dos objetivos propostos na presente pesquisa e da especificidade da etapa de escolarização a que se referem, como modo de melhor compreender a organização do ensino e a atividade da professora na Educação Infantil, entendemos como importante discutir alguns documentos que norteiam essa etapa da Educação Básica.

Nosso processo de diálogo deste capítulo inicia definindo, brevemente, noções referentes às políticas educacionais, entendidas como um conjunto de decisões que podem projetar ações futuras. Nesse sentido, Akkari (2011, p. 12), destaca que,

uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Uma política educacional visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais [...].

As políticas estão relacionadas ao sistema de governo, assim, devem ser constantemente discutidas e avaliadas. Para tal discussão, é necessário argumentar e provar que as mesmas estão sendo suficientemente eficazes. A avaliação das políticas educacionais, convém claramente aos objetivos de estratégia política, servindo de justificativa para escolhas anteriores (AKKARI, 2011).

Voltamo-nos às discussões das políticas e legislações referentes a etapa da Educação Infantil. É a partir da década de 1980 que a Educação Infantil começa a ser marcada por avanços, creches e pré-escolas começam a ser vistas como um direito da criança e não mais da família. Em 1988 a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil marca o início destes avanços com direitos específicos das crianças de todas as camadas sociais. O texto define algumas ações, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 12 – Educação Infantil na Constituição de 1988

Art. 208, inciso IV
“Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.
Art. 208, inciso VII
“Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.
Art. 211, parágrafo 2º
“Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”.

Fonte: Sistematização da autora.

A Educação Infantil inicia seu processo de desvinculação apenas do amparo e assistencialismo, passando a integrar a política nacional começando, também, a ser vista como um direito da criança e dever da família e do Estado. Ao assegurarmos que a criança é um cidadão de direitos, estamos considerando que, apesar de sua história, origem, cultura e do meio social, lhe foram garantidos legalmente direitos inalienáveis, que são iguais para todas (SALLES; FARIA, 2012).

No ano de 1996, tem-se a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), evidenciando a importância da Educação Infantil, em especial, ao considerá-la como a primeira etapa da Educação Básica (Art. 21, inciso I). A Educação Infantil passa a ganhar maior visibilidade e reconhecimento, tendo seu campo de atuação definido a partir das necessidades específicas das crianças desta faixa etária. A seguir, explanamos alguns trechos da LDB referentes a essa etapa de ensino.

Quadro 13 – Educação Infantil na LDB

Art. 4º, inciso IV
“Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.
Art. 29
“A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).
Art. 18, inciso I
“Os sistemas municipais de ensino compreendem: as instituições do ensino fundamental, médio e de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal”.
Art. 31
“Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Fonte: Sistematização da autora.

A escola ocupa-se do desenvolvimento integral das crianças, como complemento da ação familiar e da sociedade. Destaca-se o Art. 31, como um ponto positivo, pois traz o intuito de inibir práticas avaliativas, entendendo que avaliar neste nível como requisito para promoção ao próximo nível (Ensino Fundamental), é totalmente dispensável, uma vez que ações relativas à avaliação exigem coerência com as finalidades e características da E.I. Enfatiza-se o acompanhamento diário com os pequenos, o registro e a documentação pedagógica do trabalho realizado, assegurando continuidade nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Portanto, “[...] a avaliação na Educação Infantil deve auxiliar na criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança” (UFPR, 2015, p. 21).

Então, inicia-se um processo de discussão e reflexão tendo a criança como foco e sujeito de direitos. Neste contexto, o MEC (Ministério da Educação) começa a organização de seminários, com intuito de definir políticas para a Educação Infantil, levando em consideração a existência de condições mínimas e objetivas para a garantia do respeito aos direitos das crianças, conseqüentemente, à garantia de um

atendimento de qualidade. Nessa perspectiva, apresentamos um quadro demonstrativo com algumas destas políticas, o objetivo e um excerto o qual consideramos importante para a reflexão sobre a Educação Infantil, a prática pedagógica, o cuidar e o educar.

Quadro 14 – Documentos norteadores da Educação Infantil

(continua)

Documento	Objetivo	Excerto
Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998)	Pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Bem como, pretende, contribuir para que se possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.	“As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar”. (BRASIL, 1998, p. 21) – Volume 1.
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) – Volume 1	O objetivo do documento é de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.	“A partir do debate mais geral sobre a qualidade na educação e mais especificamente em relação ao atendimento na Educação Infantil, é possível extrair algumas conclusões: 1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas”. (BRASIL, 2006, p.24).
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) – Volume 2	O objetivo do documento é de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.	“As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível”. (BRASIL, 2006, p.32).
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006)	Objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional de descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a Educação Infantil na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos.	“Quando for possível, criar salas de atividades com área adjacente, estimulando a convivência em grupo e encorajando a interação das atividades internas e externas. Essa espécie de pátio privado, aberto, vai intermediar a relação interior-exterior, permitindo que as crianças visualizem a área externa, além de possibilitar uma série de atividades na extensão da sala. A criança pode estar participando de determinada atividade e, ao mesmo tempo, assistir e observar outras atividades externas”. (BRASIL, 2006, p. 26).
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação (2006)	Objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a Educação Infantil na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos	“O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar”. (BRASIL, 2006, p. 17)
Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009)	Tem como objetivo ser um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade.	“Com um conjunto de indicadores podemos ter, de forma simples e acessível, um quadro que possibilita identificar o que vai bem e o que vai mal na instituição de Educação Infantil, de forma que todos tomem conhecimento e possam discutir e decidir as prioridades de ação para sua melhoria.

(conclusão)

		Vale lembrar que esse esforço é de responsabilidade de toda a comunidade: familiares, professoras/es, diretoras/es, crianças, funcionárias/os, conselheiras/os tutelares, de educação e dos direitos da criança, organizações não governamentais (ONGs), órgãos públicos e universidades, enfim, toda pessoa ou entidade que se relaciona com a instituição de Educação Infantil e deve se mobilizar pela melhoria de sua qualidade". (BRASIL, 2009, p.16)
Crítérios para um atendimento em creche que respeitos os direitos fundamentais das crianças (2009)	Atingir, concretamente e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças nas instituições.	"A política de creche incorpora a preocupação de encontrar meios adequados para promover o desenvolvimento infantil, sem submeter precocemente as crianças a um modelo escolar rígido". (BRASIL, 2009, p.39)
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010)	Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.	"A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças". (BRASIL, 2010, p.18)
Resolução CMESM nº 30 (2011)	Esta Resolução objetiva ser um instrumento norteador ao processo de reflexão e [re]significação do papel social e educativo da escola, em especial como espaço público de cultura viva.	"A Educação Infantil deve priorizar o desenvolvimento integral da criança, por meio do binômio cuidar e educar, considerando a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, estabelecendo as bases da personalidade humana, da inteligência, da afetividade e da socialização". (CONSELHO MUNICIPAL, 2011, p. 04).
Brinquedos e Brincadeiras (2012)	Apresenta a finalidade de orientar a seleção, a organização e o uso de brinquedos e brincadeiras nas creches destinadas especialmente a crianças com idade entre 0 e 3 anos e 11 meses, com base nas recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009).	"A forma como a professora interage com a criança e seu agrupamento infantil, a relação corporal que estabelece e que envolve corpo e olhar, pode facilitar ou dificultar o diálogo. Tal relação pode ser de igualdade ou de superioridade (...)" (BRASIL, 2012, p.16).
Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012)	Possui como objetivo apoiar os profissionais de Educação Infantil e as Secretarias de Educação a implementar o Art. 7, inciso V, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que indica que as propostas pedagógicas dessa etapa devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação etnicorracial.	Os estudos de mestrado e de doutorado que tratam das relações raciais na faixa de 0 a 6 anos apontam que há muitas situações de discriminação que envolvem crianças, professores, profissionais de educação e famílias. Isso é prova de que a concepção de que na Educação Infantil não há problemas raciais é uma falácia. Portanto, temos que fazer uma intervenção nessa etapa da educação básica, pois esta é uma fase fundamental para a construção da identidade de todas as crianças. (BRASIL, 2012, p.09).
Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais ¹⁰ (2012)	O presente texto propõe uma perspectiva mais analítica, abrangente, reflexiva sobre a temática da primeira infância, vista pelo ângulo da diversidade racial e da responsabilidade da política educacional infantil, na sua valorização e na promoção da igualdade racial. Tanto quanto os demais produtos, este livro afigura-se como ferramenta potencialmente útil para o trabalho de elaboração de conteúdos de práticas pedagógicas promotoras da igualdade na Educação Infantil.	"Com efeito, são significativas as zonas de desinformação sobre os processos por meio dos quais um bebê ou uma criança conseguem perceber as diferenças raciais, exibir preferências raciais e manifestar comportamentos de identificação ou rejeição de crianças negras. Conceitos como discriminação, preconceito e racismo são usualmente empregados por diferentes pesquisadores para qualificar a interação inter-racial na Educação Infantil, fato este que não nos exime, antes pelo contrário, de problematizar a aplicação daqueles conceitos na caracterização do comportamento de crianças pequenas". (BRASIL, 2012, p. 07).

Fonte: Sistematização da autora.

¹⁰ Este documento é dividido em três partes, em cada uma são trazidos artigos referentes a diferentes temáticas escolhidas. A primeira parte traz cinco artigos; a segunda traz três artigos; e a terceira traz dois artigos.

Ao acompanharmos, rapidamente, o quadro com alguns aspectos trazidos por essas legislações, ao longo de quase quinze anos, é possível perceber os avanços principalmente no que diz respeito ao reconhecimento da Educação Infantil, entendida como a primeira etapa da Educação Básica e também ao trazerem, claramente, o acesso como direito. Em relação a isso, Corsino (2012) explica que ter acesso à Educação Infantil

é um direito constitucional das crianças desde que nascem, um direito que abarca outros direitos, na medida em que inclui a proteção das crianças de qualquer tipo de negligência ou violência, a provisão de suas necessidades básicas – físicas e emocionais, tais como saúde, higiene, alimentação, afeto, curiosidade, etc, - e a participação social, pela ampliação progressiva de suas experiências e conhecimentos (CORSINO, 2012, p. 03-04).

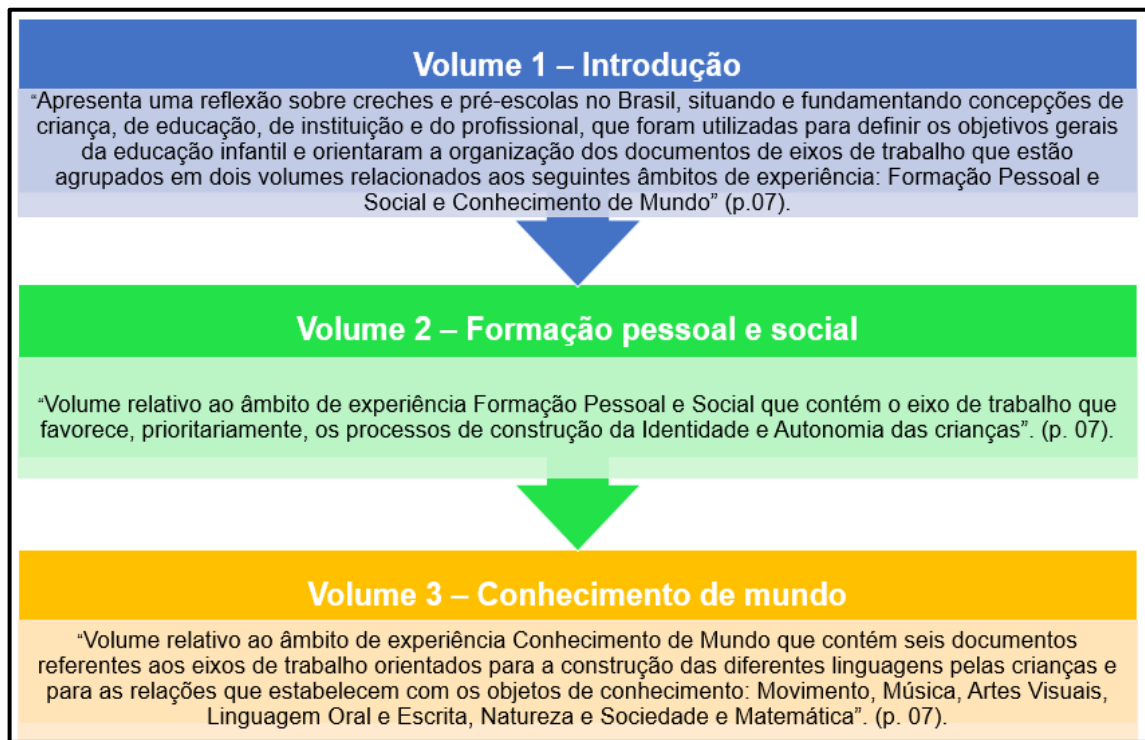
Não iremos aqui nos deter a todas as políticas públicas referentes à criança da primeira infância, contudo, entendemos que algumas merecem uma especial atenção porque norteiam as práticas educativas: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998)¹¹; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) e a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria nº 30 (2011).

Começamos, então, no ano de 1988, quando surge, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), atendendo às determinações da LDB (1996), que estabelecia esse nível de ensino como parte integrante da Educação Básica. O referido material não é obrigatório, mas sim, objetivava-se como um auxílio na realização do trabalho pedagógico nas instituições com crianças pequenas.

O RCNEI é dividido em três volumes, como mostra o esquema a seguir:

¹¹ No período de desenvolvimento da presente pesquisa estava em processo de organização a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aqui não será abordada por ainda não ter sido oficialmente adotada como referencial curricular.

Figura 1 – Referenciais Curriculares para a Educação Infantil



Fonte: Sistematização da autora.

Do primeiro volume do documento, destacamos alguns pontos que consideramos relevantes, como: a concepção de criança, de educar, cuidar e brincar. Entendemos que esses pilares norteiam as práticas pedagógicas e por isso, nos detemos em uma reflexão maior sobre tais pontos.

No item: “A criança” (BRASIL, 1998, p. 21), em relação ao conceito de criança destacamos a seguir.

RCNEI – Concepção de criança
<p>“A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca” (BRASIL, 1998, p. 21).</p>

Desde que a criança nasce ela está relacionando-se ativamente com o meio que a cerca e, nesse processo, aprendendo. Corroboramos com Silva (2008, p. 73) “ao compreender a criança como um ser que participa ativamente da história, da sociedade e da sua própria constituição como ser humano”. Ao afirmamos que a

criança é sujeito histórico, cultural, social e de direitos, nos valem de uma concepção de que ela apresenta vontades, desejos, expressões, opiniões, e que tudo isso é construído no meio social em que está inserida. As autoras Salles e Faria (2012), afirmam que a história da criança se constrói com seus pares, onde se produz e se partilha uma cultura da infância.

No item “Educar” (BRASIL, 1998, p. 23), salientamos dois pontos. O primeiro referente ao binômio educar e cuidar, que não mais diferencia nem hierarquiza os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. Isso deve-se ao fato da compreensão de que para a criança aprender e se desenvolver, tornando-se sujeito humano, é necessário que o adulto que trabalhe com ela, siga nas duas direções.

O segundo ponto destacado por nós é relativo ao conceito de educar, como mostramos a seguir.

RCNEI – Concepção de educar
“Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998, p. 23).

Entendemos que esta concepção, aponta para apenas uma via, a do professor que educa e ensina a criança, excluindo-a como sujeito participante de sua aprendizagem. Acreditamos que o professor orienta, planeja e possibilita que as crianças se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados, contudo, ao compactuarmos com o que postula a teoria de Vygotsky, por nós adotada como fundamento dessa pesquisa, negamos o papel de receptor passivo para o aluno, pois, “um adulto, ou uma criança mais experiente, pode ser a mediadora para uma outra e para o objeto de conhecimento” (MIRANDA, 2005, p. 15). Nesse sentido, as interações que a criança estabelece com o meio, com adultos, com outras crianças e com objetos, fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, se

crermos que a atividade principal da criança deve ser o fio condutor da organização de ensino do professor, essa visão do professor como único detentor do conhecimento não cabe nesta pesquisa. A compreensão de infância e da riqueza/importância do ato de brincar deve ser entendida nos espaços escolares como promotora do desenvolvimento dos pequenos.

O item “Cuidar” (BRASIL, 1998, p. 24), inicia estabelecendo a importância do cuidado com o humano, compreendendo o outro e a si, bem como ajudando o outro a se desenvolver humano. Também valorizando e ajudando a desenvolver capacidades. No entanto, ao nos referirmos a educar e cuidar como inseparáveis e indispensáveis, por que os separamos no momento de os explicar?

RCNEI – Conceção de cuidar
<p>“Cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma” (BRASIL, 1998, p. 25).</p>

Destaca-se que nessa concepção em nenhum momento as necessidades das crianças são referidas. Quais seriam elas? Afinal, sabemos que bebês apresentam determinado comportamento, bem como necessidades diferentes de crianças maiores. Como estimular as habilidades dos pequenos com intuito de tornar os mesmos mais autônomos? Essas são algumas reflexões que a nosso ver faltam no documento.

Seguindo adiante, tem-se o item “Brincar” (BRASIL, 1998, p. 27), do qual trazemos dois excertos para refletirmos.

RCNEI – Conceção de brincar
<p>“Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca” (BRASIL, 1998, p. 28).</p>
<p>“É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças.</p>

Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, **da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar”** (BRASIL, 1998, p. 28, grifos nossos).

Se desejamos crianças autônomas e independentes para escolher onde brincar, com quem brincar e do que brincar, por que é apenas a figura do professor que organiza o brincar? Bem como, por que é somente ele que delimita objetos, espaços e tempo? Reiteramos a importância de o docente organizar espaços, orientar, ter um planejamento intencionalmente organizado possibilitando a apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, promovendo o desenvolvimento da criança. Porém, não concordamos que o mesmo seja o centro, mas sim um mediador nesse processo, que conta com a participação de outros adultos, crianças, objetos e meios. Damazio et al. (2012), afirmam que na Educação Infantil, há de se respeitar a especificidade da atividade da criança, no caso o brincar e, assim, orientar o ensino sob essa base. Nesse sentido, criança e adultos precisam ser autores das propostas pedagógicas, não cabendo sua organização somente a um sujeito, mas sim aos sujeitos envolvidos nesta construção. A autora Nunes (2012), destaca que o ato de brincar representa a possibilidade de as crianças se desenvolverem e por meio dele aprender a atuar no mundo. Ainda segundo a autora, a organização dos espaços implica pensar em uma definição de espaços e tempos, em função de uma concepção de infância e de atendimento que inclua as crianças e suas famílias.

O segundo volume do RCNEI (BRASIL, 1998), intitulado “Formação pessoal e social”, refere-se a diversos conceitos, como construção de vínculos, aprendizagem, linguagem, entre outros. Após, enumera os objetivos com crianças de 0 a 3 anos e os objetivos com crianças de 4 a 6 anos. Também traz os conteúdos considerados importantes para as duas etapas. Na etapa da pré-escola são apresentadas algumas orientações didáticas como: Nome; Imagem; Independência e Autonomia; Respeito à diversidade; Identidade de gênero; Interação; Jogos e brincadeiras e Cuidados pessoais. Na continuação são encaminhadas orientações gerais para o professor, como: Organizando um ambiente de cuidados especiais. Porém, há de se pensar: anteriormente já não estávamos dando orientações ao professor? O documento traz reflexões e algumas poucas direções, mas não exemplifica como utilizá-la, como por exemplo: “Os brinquedos, tintas e lápis precisam ser seguros,

tanto do ponto de vista físico quanto químico, evitando-se aqueles que contenham pinturas ou outros materiais tóxicos” (BRASIL, 1998, p. 51). É uma orientação importante, mas o que podemos criar com as tintas? Que ideias podemos desenvolver? Sabe-se que receitas prontas não são viáveis e adequadas, tendo em vista que cada sala de aula apresenta as suas particularidades, mas, ideias são sempre bem-vindas e podem ser um pontapé inicial para surgirem novos trabalhos com as crianças.

No terceiro volume: “Conhecimento de mundo” (BRASIL, 1998), encontram-se os objetivos, conteúdos e orientações gerais para o docente nos seguintes eixos: movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade e matemática. Na área da matemática são trazidos três eixos: Números e sistema de numeração; Grandezas e medidas e Espaço e forma.

Diante destas políticas na Educação Infantil, porém não obrigatórias. Surge a Resolução CEB Nº 1 de 17 de abril de 1999, que institui as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. A mesma é assim definida:

DCNEI – Conceito de diretrizes
“Art. 2º - Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1999, p. 02).

Esta resolução apresenta apenas duas páginas e, em seu Art. 3º, enumera as oito diretrizes. Salienta-se que a mesma destaca o que deve ser promovido, mas deixa pontos em aberto para as instituições infantis, dando-lhes autonomia para definirem as suas propostas pedagógicas. A seguir, apresentamos as oito diretrizes.

Figura 2 – Apresentando as 8 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

<p>I - As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:</p> <p>a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;</p> <p>b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;</p> <p>c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.</p>
<p>II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.</p>
<p>III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.</p>
<p>IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e</p>
<p>V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.</p>
<p>VI – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores</p>
<p>VII - O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento.</p>
<p>VIII – As Propostas Pedagógicas e os regimentos das Instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes.</p>

No ano de 1999, as DCNEI são reformuladas, mas continuam sendo reguladoras das políticas, apresentando como objetivo a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Em dezembro de 2009, surge a nova Resolução nº5, fixando as novas DCNEI, essa, não chega em sua versão completa às escolas, mas sim, encontramos um resumo, sendo como se fosse um “livreto” (2010), que acessamos também, facilmente na internet, com concepções e definições extremamente abertas e pouco dialogadas. Essas diretrizes trazem os seguintes itens:

Quadro 15 – Sumário das DCNEI

Item
Apresentação
Objetivos
Definições: - Educação Infantil - Criança - Currículo - Proposta Pedagógica
Concepção de Educação Infantil: - Matrícula e faixa etária - Jornada
Princípios
Concepção de Proposta Pedagógica
Objetivos da Proposta Pedagógica
Organização de Espaço, Tempo e Materiais
Proposta Pedagógica e Diversidade
Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas
Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo
Práticas Pedagógicas da Educação Infantil
Avaliação
Articulação com o Ensino Fundamental
Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação
O Processo de Concepção e Elaboração das Diretrizes

Fonte: Sistematização da autora.

Podemos observar no quadro anterior que não existe um item específico que aborde o conceito de educar/cuidar, conceitos que consideramos primordiais e que precisam ser tratados de forma integrada, pois as crianças precisam de ambas as ações:

[...] cuidado e educação que devem ser compreendidos como faces da mesma moeda de modo que elas possam viver plenamente a sua condição de infância, que implica em fantasia, em ludicidade, em criar cultura, em transgredir, em surpreender, em maravilhar sempre... (MACÊDO; DIAS, 2006, p. 14).

Ressalta-se, ainda, que não há o conceito de brincar como destaque no documento, mesmo que o eixo norteador das práticas pedagógicas seja: *as interações e brincadeiras*. Observa-se, na definição de criança o seguinte:

DCNEI – Definição de criança
“Sujeito histórico e de direitos que, nas interações relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Entendemos como é importante discutir sobre a definição da criança perpassando os direitos da mesma, mas nos questionamos: “onde encontramos os direitos das crianças no referido documento? Em que momento ocorreriam as brincadeiras? A fantasia? Direito de ser amado? Direito de ter um espaço escolar adequado as suas necessidades? Direito de brincar, brincar e brincar? E quais seriam as necessidades básicas das crianças?”. A definição de criança precisa ser melhor exemplificada e assim, poderá ser melhor compreendida por quem lê o documento.

Questionamos também o item “Concepção da Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 15), que não descreve sobre a criança, mas sim, questões burocráticas, como a matrícula obrigatória e as vagas que devem ser oferecidas próximas às residências das crianças. Estas questões, também são importantes, mas acreditamos que neste item, deveriam explorar a historicidade do ser criança e o seu direito em ter acesso à Educação Infantil. Nesse sentido, perguntamo-nos que concepção é essa de criança? Concepção que não aparece a pluralidade dos

pequenos e das infâncias? Em que momento se escuta a criança? Afinal, as crianças são seres sociais, devem participar da construção de suas próprias vidas (MARAFIGA, 2016). Os autores Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 71), defendem que “as crianças têm uma voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticos, e para se entender a infância”.

Das políticas macros, vamos à política micro, com a Resolução CMESM Nº 30, de 21 de novembro de 2011 que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no sistema municipal de ensino da cidade de Santa Maria – RS, contexto onde desenvolvemos nossa investigação. Ao ser elaborada, a mesma levou em consideração a LDB (1996) e as DCNEI (1999; 2010), conforme explicita sua definição.

Resolução CMESM – Definição das diretrizes municipais

“É premente uma [re]orientação curricular para as escolas que integram o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, no sentido de que seja observada a legislação pertinente, bem como as características do contexto do município. Nesta perspectiva, busca-se contribuir para a consolidação da educação de qualidade com base numa concepção de educação, de currículo, de dimensões educativas, de princípios educacionais, de estrutura e do funcionamento destas escolas”. (CMESM, 2011, p. 01).

No Art. 6º são trazidas as dimensões norteadoras para a organização curricular da E.I, como descrevemos a seguir.

Resolução CMESM – Dimensões norteadoras

I – Construção da Identidade e Autonomia Pessoal – refere-se ao conhecimento de si mesmo e à construção da própria identidade, em interação com o ambiente sobre qual a criança pode intervir, mediante o conhecimento de seu próprio corpo e da descoberta de suas possibilidades e limitações.

II – Descoberta dos Meios Físicos, Sociais e Culturais – refere-se ao conhecimento de elementos, espaços, condições e diversidade de formas para explicar e representar o mundo social e natural. São situações e relações que constituem o contexto da criança e incidem em seu desenvolvimento.

III – Linguagem, Comunicação e Representação – abrange as diferentes linguagens que relacionam o indivíduo ao ambiente e seus códigos. Estas linguagens são consideradas a partir da tripla função: lúdico-criativa, comunicativa e representativa”. (CMESM, 2011, p. 03).

Toda esta proposta é trazida nas orientações metodológicas a partir do binômio educar e cuidar, bem como sendo norteada por muita ludicidade, sem a fragmentação de conteúdo. Assim, destacamos a seguir, alguns destes trechos em que aparecem esses conceitos.

Resolução CMESM – Orientações Didático - Metodológicas
“Art. 8º – A proposta de trabalho educativo com a criança pequena dispensa a fragmentação de conteúdos ou a compartimentalização de aprendizagens estabelecidas em etapas a serem vencidas em um determinado tempo”.
“Art. 9º – A abordagem metodológica na Educação Infantil deve basear-se na oferta de situações desafiadoras, ativas, estimulantes, lúdicas e significativas, as quais propiciem à criança a descoberta do mundo, do outro e de si mesma, através das quais os conteúdos das diversas áreas, valores e regras de convivência sejam aprendidos” (CMESM, 2011, p. 04).

Entendemos que na organização do currículo na Educação Infantil, devemos ter claro os objetivos que queremos alcançar na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Considera-se o contexto cultural, social de cada criança no âmbito escolar. O currículo deve propiciar o máximo de experiência possível, partindo de situações concretas, ampliando o conhecimento de mundo. Lembramos Nunes (2012) que, ao falar de crianças e adultos, remete-se a pluralidade existente e assim, a necessidade de perceber as diferenças como marcas da nossa condição humana e saber lidar com elas. Ainda segundo ela,

o encontro de diversas formas de ver o mundo possibilita um diálogo constante, enriquecendo o espaço pedagógico. Dentro dessa perspectiva, é importante nos perguntarmos como entendemos a criança e as culturas infantis e como nos relacionamos com essas diferenças (NUNES, 2012, p. 39).

O trabalho pedagógico, princípios e estratégias com criança expressa valores e esses devem ser explicitados nos objetivos. É preciso refletir criticamente sobre o cotidiano infantil, promovendo uma educação na infância que seja capaz de oportunizar que as crianças aprendam e se desenvolvam, sejam autônomas e colaborativas, tudo isso a partir de um espaço que tenha afeto, ludicidade, amor, carinho, entre outras coisas. Nesse sentido, o planejamento do docente, irá refletir todo seu entendimento de infância, por isso, “não pode ser visto apenas como uma

peça burocrática prevista para encher pastas e gavetas da instituição na ilusão de um trabalho realizado” (ANGOTTI, 2010, p. 71), ideia que compactuamos na organização de nossas ações nessa pesquisa.

No item “Organização da Educação Infantil” são destacados diversos elementos como os relativos às vagas nas instituições e à formação de professores, mas, principalmente aos espaços do imóvel, atendendo a diversos aspectos, como por exemplo: “espaços livres para brinquedos, jogos e outras atividades curriculares, contemplando áreas verdes e praça de brinquedos” (CMESM, 2011, p. 11). Este tópico, ponderamos, é de extrema importância, pois se compreendemos as crianças como seres ativos, exploradores, criativos e criadores, é necessário pensar em espaços que deem apoio a esses movimentos, bem como incentivem sua autoria e autonomia. Guimarães (2006) considera importante o docente ser quase um cenógrafo, possibilitando as cenas que serão criadas pelas crianças, ajudando que essas cenas, sejam ampliadas e sustentadas, assim, os espaços precisam instigar as crianças.

Por fim, ao olharmos para documentos oficiais temos claro que eles visam implementar ações que expressam as políticas públicas. Entendemos que as mesmas não se consolidam como ações diretas dos órgãos governamentais para as instituições escolares, mas sim, com a participação dos professores, supervisores, diretores, crianças, etc, sujeitos do contexto escolar. Pois é na escola que as políticas públicas se efetivam, cabendo aos sujeitos envolvidos na instituição a compreensão e entendimento dos documentos, tendo em vista que esses são seus reguladores (MARAFIGA, 2016).

Compreendemos que por trás de toda proposta, documento, planejamento, entre outros, há escolhas, nesse sentido, no próximo capítulo apresentamos a Teoria Histórico-Cultural, a qual norteia nossos estudos, pesquisas e práticas pedagógicas.

CAPÍTULO 4 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Tendo em vista o fio condutor desta pesquisa, o planejamento na Educação Infantil e considerando a importância de dialogar sobre a temática Pensando à luz de uma teoria, nos apoiamos na Teoria Histórico-Cultural (THC), que busca explicar o desenvolvimento do sujeito a partir das interações sociais e, decorrente dessa, na Teoria da Atividade (TA) que explicita que o ser humano é movido por necessidades que levam a realização de atividades que promovem seu desenvolvimento. Ainda, na Atividade Orientadora de Ensino (AOE) que se apresenta como uma proposta teórico-metodológica para a organização do ensino de matemática.

4.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL POR LEV SEMENOVICH VYGOTSKY

A Teoria Histórico-Cultural tem Vygotsky (1896-1934) como seu maior expoente, que nasceu no ano de 1896, na cidade de Orsha, próxima a Minsk, capital de Bielarus (país da extinta União Soviética)¹². O autor interessou-se em diversas áreas de estudo, como por exemplo, Direito, Filosofia, Psicologia, etc. Junto dele estiveram Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979), formando o grupo que ficou conhecido como *Troika*. Após, a morte de Vygotsky, em 1934 vítima de tuberculose, Luria e Leontiev continuaram os estudos. O grupo buscava a concepção de uma “nova psicologia”, a partir da síntese¹³ de duas fortes tendências presentes na psicologia da época,

de um lado havia a psicologia como ciência natural, que procurava explicar processos elementares sensoriais e reflexos, tomando o homem basicamente como corpo [...]. Do outro lado havia a psicologia como ciência mental, que descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, tomando o homem como mente, consciência, espírito (OLIVEIRA, 1997, p. 22-23).

Vygotsky, em sua abordagem, considera o homem corpo e mente, biológico e ser social, integrante da espécie humana e participante do seu processo histórico – cultural. Explica o desenvolvimento humano a partir das interações

¹² As informações da vida de Vygotsky foram retiradas do livro: OLIVEIRA, Marta Kohl. de. **Vygotsky: Aprendizado E Desenvolvimento; Um Processo Sócio -Histórico**. 4. ED. São Paulo: Scipione, 1997.

¹³ Autoras como Miranda (2005) e Oliveira (1997) destacam que Vygotsky aborda a síntese no sentido dialético do termo, não é a soma ou justaposição dos elementos, mas algo novo, inexistente anteriormente.

sociais, com atenção para as funções psicológicas superiores do indivíduo, sendo os mecanismos mais complexos próprios dos seres humanos, envolvendo o controle consciente do comportamento. Nesse sentido, as funções psicológicas superiores surgem das relações historicamente produzidas. As autoras Lima, Jimenez e Carmo (2008, p. 05) destacam que, “[...] toda função psicológica superior é social. Vale dizer, tem um processo histórico de produção e existe como resultado das relações estabelecidas entre os seres humanos a partir do trabalho”.

Seus estudos partem do pressuposto de que as relações sociais estabelecidas entre os seres humanos são a base para o processo de humanização, enfatizando o aspecto social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Porém, as relações entre o ser humano e o mundo, não são relações diretas, mas sim mediadas, sendo que “as funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana” (OLIVEIRA, 1997, p. 27).

Como elementos mediadores Vygotsky aponta os instrumentos e os signos. O primeiro refere-se as modificações externas realizadas pelo homem, assim é um elemento mediador da relação do homem com o mundo. Oliveira (1997), diz que o instrumento carrega consigo a função social para a qual foi criado, bem como o modo de sua utilização, desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É válido ressaltar que os animais também se utilizam dos instrumentos, mas de forma rudimentar, pois os mesmos não guardam o instrumento utilizado para uso futuro. Por exemplo, se o macaco utiliza uma vara para lançar e conseguir alimento, em outro momento não se lembrará desta mesma vara e nem a utilizará. Nesse sentido, mesmo que os animais se utilizem de instrumentos e os mesmos tenham a função mediadora, os mesmos são diferentes dos instrumentos humanos. Afinal, os animais não são capazes de transmitir este uso a outro grupo social. Já o homem, desenvolve relação com este instrumento, sabendo utilizar posteriormente, aprimorando e facilitando o seu trabalho.

Os signos servem como elementos que auxiliam no desenvolvimento de atividades psicológicas “é uma marca externa, que auxilia o homem em tarefas que exigem memória ou atenção” (OLIVEIRA, 1997, p. 30). O signo pode ser um objeto, uma marca, uma forma, um som, uma posição, etc. Ele é orientado para dentro do sujeito, por exemplo, as placas, utilizam signos os quais interpretamos e internalizamos. A medida que nos apropriamos de determinados signos, os vamos

internalizando e recorrendo a eles de maneira mais autônoma, o que chamamos de internalização dos signos. Ou seja, a princípio eles são introduzidos de maneira externa, em um processo intersíquico, são internalizados e convertem-se em instrumentos psicológicos, assim intrapsíquicos. Os signos não modificam o mundo, mas sim, dirigem e controlam a atividade interna do homem.

A linguagem é o principal signo que dispomos, tendo

[...] um papel primordial na formação das funções psicológicas superiores, na medida em que é o sistema de signos mediatizador por excelência, pois é através dela que os indivíduos organizam, transmitem e apropriam-se das experiências individuais e coletivas (ASBAHR, 2011, p. 32).

O uso da linguagem tem a função de ser um intercâmbio social e necessitamos dela como meio de transmitir nossos desejos, anseios, vontades, desgostos, etc. O desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de querer comunicar-se. Um bebê que chora, expressa-se a partir do choro (sons), gestos e expressões, irá resolver os problemas por meio de instrumentos acessíveis. Miranda (2005, p. 23), descreve que “[...] quando o pensamento se encontra com a linguagem, inicia-se uma nova etapa do funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual e o pensamento torna-se verbal”. A linguagem fornece a organização do pensamento e, sendo um instrumento do pensamento, constitui a mediação entre o sujeito e seu objeto de conhecimento. A evolução da linguagem se dá a partir das interações sociais que acontecem e que irão proporcionar ao indivíduo a compreensão de mundo. Esse aspecto é particularmente relevante na Educação Infantil, contexto dessa pesquisa, dada a importância da qualidade das interações proporcionadas à criança para o desenvolvimento da linguagem. Como decorrência, para o professor fica o compromisso da organização intencional do ensino buscando esse fim e, para o futuro professor, aprender isso.

Lembramos de Davidov (1988, p. 23), quando descreve que “[...] a essência do ser humano é o conjunto das relações sociais”. Segundo o autor,

as expressões das pessoas são os acontecimentos sociais de suas interações verbais. Por isso, durante a estruturação de suas frases, cada pessoa se esforça para considerar, por exemplo, as visões, convicções, simpatias e antipatias de seu ouvinte (DAVIDOV, 1988, p. 23).

Dizemos, assim, que somos fruto do processo histórico – cultural em que vivemos, bem como das relações coletivas que estabelecemos com outros sujeitos.

Não nascemos humanos, mas sim nos tornamos. Leontiev (1978, p. 261) delinea que “O homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”.

Nesse sentido, aprendemos uns com os outros, e o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento. Se pensarmos em uma criança que vive isolada, sem ter acesso aos números e letras, como a mesma iria se alfabetizar? Portanto, “o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado” (OLIVEIRA, 1997, p. 57). Vygotsky, dá extrema importância ao outro no processo de desenvolvimento dos indivíduos, e em seus estudos sobre aprendizado e desenvolvimento, formula o conceito ZDP¹⁴ (Zona de Desenvolvimento Próximo), que se refere às possibilidades de desenvolvimento psíquico da criança. No caso, é algo (ação, atividade...) que a criança não sabe, não consegue efetivar sozinha, precisando da mediação de um adulto, ou outra criança mais experiente.

O que a criança consegue realizar sozinha encontra-se no Nível de Desenvolvimento Real¹⁵ que se refere ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores que já se efetivou na criança, o que já foi potencializado em capacidades consolidadas, quando consegue realizar as atividades, tarefas, problemas, de maneira autônoma, sem a ajuda de outros sujeitos. Como exemplo, podemos pensar em uma criança que já sabe vestir-se sozinha, ensinar essa habilidade a ela, é totalmente desnecessário, porém, se tentarmos ensinar a um bebê, não teremos êxito, pois esta habilidade está distante do desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. Logo, a criança só irá se beneficiar de aprender a vestir-se sozinha se estiver com suas funções psicológicas superiores desenvolvidas adequadamente para aprender tal atividade. Se sabemos que o Nível de Desenvolvimento Real já está consolidado na criança, não cabe à escola esperar que ela amadureça, mas sim, criar condições para que a maturação se efetive (ASBAHR, 2011).

¹⁴ Zona de Desenvolvimento Próximo; Zona de Desenvolvimento Proximal ou Zona de Desenvolvimento Iminente, são as nomenclaturas utilizadas em diferentes obras, dependendo da tradução.

¹⁵ Também aparece como Nível de Desenvolvimento Efetivo, dependendo da tradução.

A Zona de Desenvolvimento Próximo é o nível que se refere às funções psicológicas superiores que estão em processo de desenvolvimento, e pode ser entendida como;

[...] a distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto. Nesse sentido, expressa a potencialidade para aprender, pois caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (ASBAHR, 2011, p. 43).

É na ZDP que a interferência de um adulto será transformadora no indivíduo. Deste modo, a escola tem papel primordial no desenvolvimento da criança (ou adolescente), a mesma deve ter como objetivo ampliar a aprendizagem dos estudantes, bem como, criar condições para que os mesmos apropriem-se do conhecimento acumulado historicamente, de maneira planejada e intencional. Pasqualini (2016, p. 90, grifo da autora) afirma que “[...] é preciso que avancemos no entendimento da zona de desenvolvimento próximo como **conceito científico**”. O conceito científico se constitui no processo de aprendizagem no âmbito da escola, não acontece de maneira espontânea, mas sim mediante um planejamento organizado intencionalmente. Lima, Jimenez e Carmo (2008, p. 16) discorrem que,

o ensino escolar, ao apresentar os conceitos científicos, atua essencialmente com a sistematização, o uso consciente dos conceitos, a arbitrariedade. Dessa forma, impõe ao indivíduo ações não necessárias para lidar com os conceitos espontâneos: a conscientização dos conceitos e dos processos de pensamento envolvidos nessa conscientização. Assim, à medida que são aprendidos, os conceitos científicos proporcionam – por sua própria caracterização – o desenvolvimento de funções superiores, pois exigem a abstração, a relação entre conceitos, a sistematização hierárquica e ampliam o grau de generalização dos conceitos.

Portanto, é inegável o importante papel da escola no desenvolvimento das crianças e do professor que é o responsável pela organização do ensino. Núñez (2009) destaca algumas reflexões acerca dos conceitos científicos e espontâneos. A seguir, trazemos ambos os conceitos do autor em dois esquemas:

Figura 3 – Conceitos Científicos e Espontâneos

Conceitos científicos	Conceitos espontâneos
São ensinados pela formalização de regras lógicas, por meio das quais um conceito se coordena e se subordina a outro. (...) a criança entra em contato com algum outro conceito que é mediador da relação entre objeto e sujeito.	São os que se formam no cotidiano, fundamentalmente mediante tentativa - erro e sobre a base dos atributos comuns dos objetos, (...) muitas vezes não essenciais e que se encontram organizados em um conjunto de relações não conscientes e sistematizadas.
Formam-se na escola, em um processo orientado, organizado e sistemático, em que a assimilação do conceito começa com a conscientização de suas características essenciais expressas na definição.	Se caracterizam pela ausência de percepção consciente das relações que se dão na estrutura de sua definição. As relações são orientadas pelas semelhanças concretas e as generalizações isoladas.
São aprendidos pelos símbolos escritos, pela generalização teórica, em situações específicas, pela via do abstrato ao concreto.	São aprendidos pela conversação, pela experiência sensorial, na generalização de natureza empírica.
Inserem-se nos sistemas de relações entre objetos definidos em teorias formais, formuladas pela cultura científica para serem assimilados em processos pedagogicamente organizados no contexto escolar.	São categorias ontológicas que formam a base das teorias do senso comum sobre o mundo, intuitivas e próprias de cada indivíduo, que se desenvolve como um produto das experiências de vida cotidiana individual e social.

Fonte: Sistematização da autora, a partir de Núñez (2009).

Nesse sentido, nos questionamos: se não for para a criança desenvolver suas funções psicológicas superiores, aprender conceitos científicos, para que precisaria existir a escola? Destacamos que a escola é o lócus da aprendizagem científica para o desenvolvimento das crianças. Mas isso não acontece espontaneamente, necessita-se de um ensino organizado, planejado, sistemático e intencional, bem como da mediação do docente. Não podemos deixar que os estudantes fiquem

apenas com seus conceitos espontâneos, mas sim os (re) signifiquem, elevando-os para científicos. Miranda (2005 p. 15) descreve que,

As interações sociais em sala de aula – incidam elas sobre alunos – professores e/ou alunos – alunos são fundamentais, uma vez que as trocas são centrais na promoção do desenvolvimento, cujo vetor é, como pode ser visto na tônica dada à mediação, do social para o individual.

Conforme temos enfatizado, a partir dos pressupostos da THC, aprendemos socialmente, no coletivo, para assim desenvolvermo-nos, por isso o irrefragável papel da escola e do professor na sociedade. Somos o conjunto de práticas sociais, não nos constituímos sozinhos, mas sim, significamos o resultado da soma das práticas coletivas.

Para o próximo eixo, discorreremos sobre a Teoria da Atividade (LEONTIEV), que pauta-se na THC, dando continuidade à teoria proposta por Vygotsky.

4.2 TEORIA DA ATIVIDADE POR ALEXEI NIKOLAEVICH LEONTIEV

Alexei Nikolaevich Leontiev (1903 – 1979), desenvolveu a Teoria da Atividade (TA) que dá continuidade aos postulados de Vygotsky. A palavra atividade pode nos remeter a movimentação (atividade física), a atividade de realizar algo (atividade escolar), etc, porém, à luz desta teoria, refere-se aos processos que satisfazem uma necessidade, e que leva o homem a transformar o espaço em que vive, bem como por ele é transformado. Lopes (2009, p. 83) destaca que “A atividade, nessa perspectiva, pode ser entendida como um sistema que possui uma estrutura e um desenvolvimento, cuja função é orientar o sujeito no mundo dos objetos”. Assim, nem toda ação é uma atividade e existem algumas características que devem ser consideradas, como descreve Leontiev (2001, p. 68),

Por atividade, designamos os processos psicológicos característicos 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.

A atividade deve ser transformadora, visando à mudança real ou imaginária do seu objeto que se converte em produto desta mesma atividade (NÚÑEZ, 2009). Evidencia-se que uma atividade só irá existir se o motivo coincidir com o objeto, caso contrário será uma ação. O que dá origem à atividade, é a necessidade, que irá se consolidar no motivo, e este estimula a atividade. Por isso, não existe atividade

sem motivo. Em suas obras, para elucidar a diferença entre atividade e ação, Leontiev refere-se a um exemplo, o de um estudante que precisa realizar a leitura de um livro. No entanto, um colega o avisa que esse livro não é mais necessário, podendo parar a leitura. Existem duas opções: a primeira que o aluno realmente pare com a leitura, deixando o livro. Neste caso, o motivo era apenas realizar a leitura que foi solicitada por exigência da professora, ou para a realização de uma prova (exame...) e não pelo motivo de conhecer o conteúdo do livro. O autor destaca que neste caso, “[...] o fim da leitura não coincidia, portanto, com o que levava o aluno a ler. A leitura não era, nesse caso preciso, uma atividade, propriamente dita” (LEONTIEV, 1978, p. 297).

Na segunda opção, mesmo o estudante sabendo que a leitura não é mais necessária para a realização de suas tarefas (prova, exame...), o mesmo deseja continuar a leitura, então o que incitou ele a ler foi o conteúdo, a necessidade de querer aprender e apropriar-se do que traz o livro. Como explica o próprio Leontiev (1978, p. 297),

[...] evidente que aquilo para que estava dirigida a leitura, isto é, o conteúdo do livro, era o que o incitava a lê-lo e constituía o motivo. Por outros termos, a apropriação do seu conteúdo satisfazia diretamente uma necessidade particular do estudante, a necessidade de saber, compreender, de elucidar aquilo de que falava o livro.

Nesse sentido, o motivo transforma a ação em atividade. Como bem descreve Lopes (2009, p. 89), “As ações podem ser consideradas como os componentes principais da atividade, porque uma atividade só pode ser desenvolvida por meio da ação”. Núñez (2009, p. 80) explica que “O processo de desenvolvimento da atividade supõe um processo de satisfação de necessidades. O motivo da atividade está relacionado com a satisfação de uma ou várias necessidades”. Essas necessidades sempre são determinadas pelas relações e/ou condições sociais. Mesmo que as necessidades sejam individuais do sujeito, elas relacionam-se com o espaço que ele ocupa na sociedade em que vive. Afinal, o homem é um ser social e tudo o que tem de humano, provê m da sociedade e da cultura.

É necessário exemplificar os dois tipos de motivos que Leontiev descreve: os compreensíveis e os eficazes¹⁶. Se retornarmos ao exemplo do livro, inicialmente o estudante tinha apenas motivos compreensíveis, apenas funcionava como estímulo

¹⁶ Também pode ser encontrado com a nomenclatura “eficientes” ou “geradores de sentido”, dependendo da obra e respectiva tradução.

para ler o livro, era externo à sua atividade. Na segunda opção, são motivos eficazes, pois o estudante sente a necessidade de saber o conteúdo do livro, deixando de ser externo (exigência do professor ou para as provas...), mas torna-se de sentido pessoal. Leontiev (1978, p. 299) enuncia a seguinte preposição, “[...] os motivos apenas compreendidos transformam-se em determinadas condições, em motivos eficientes. É assim que nascem novos motivos e, por consequência, novos tipos de atividade”. Portanto, um motivo apenas compreensível inicialmente, pode se tornar eficaz ao longo da ação do indivíduo.

Todavia, a atividade como um todo não se constitui de diversas atividades separadas. Diante disso, Leontiev (2001, p. 63) descreve que

[...] alguns tipos de atividades são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral.

Deste modo, o desenvolvimento do psiquismo depende da atividade principal que se encontra a criança. A atividade principal ou dominante¹⁷ é aquela em que promove o maior desenvolvimento na criança, como trazemos a seguir.

4.3 ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA

Como nossa pesquisa desenvolve-se no contexto da Educação Infantil, pensando na organização do ensino, faz-se necessário compreender melhor a atividade principal da criança nesse nível de ensino.

Iniciamos destacando a citação de Leontiev (2001, p. 59),

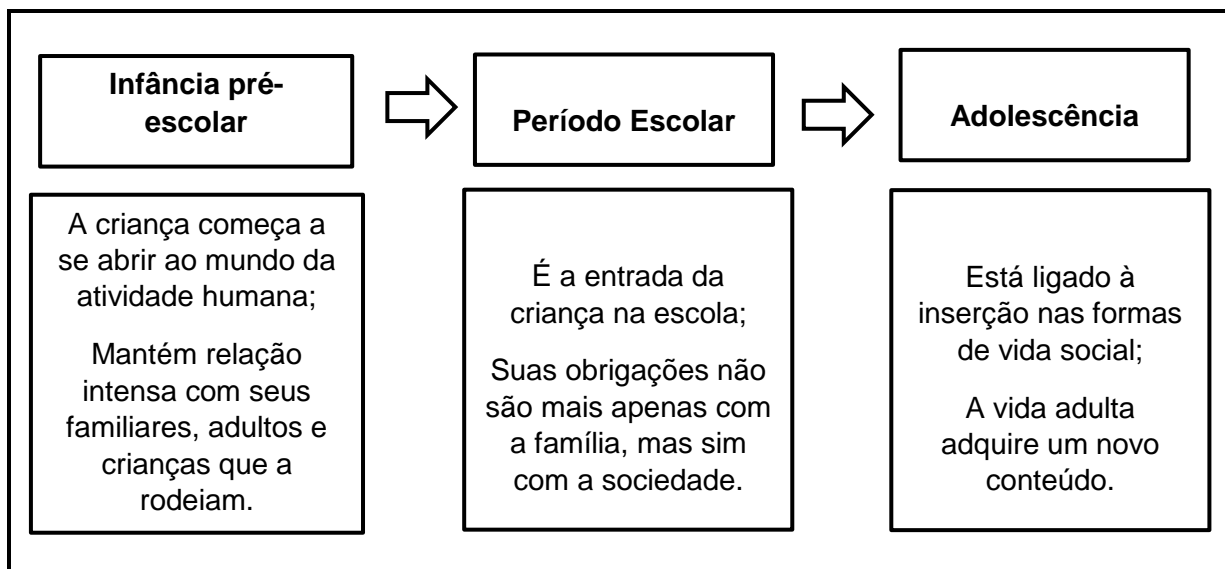
[...] para esclarecer o problema teórico das forças motivadoras do desenvolvimento da psiquê infantil, precisamos, primeiro, compreender o que determina o caráter psicológico da personalidade, em qualquer estágio de seu desenvolvimento. O primeiro ponto a ser estabelecido é o seguinte: durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera.

Nesse sentido, precisamos compreender os estágios de desenvolvimento que o referido autor descreve, sendo: infância pré-escolar; período escolar e a adolescência. Cada estágio do desenvolvimento da vida da criança é conduzido por

¹⁷ Encontramos nas traduções com essas duas nomenclaturas, utilizaremos ambas, como sinônimos.

uma atividade principal, pela relação que o sujeito estabelece com a realidade. Baseado em Leontiev (1978), apresentamos a seguir, uma figura com características de cada estágio:

Figura 4 – Estágios de desenvolvimento

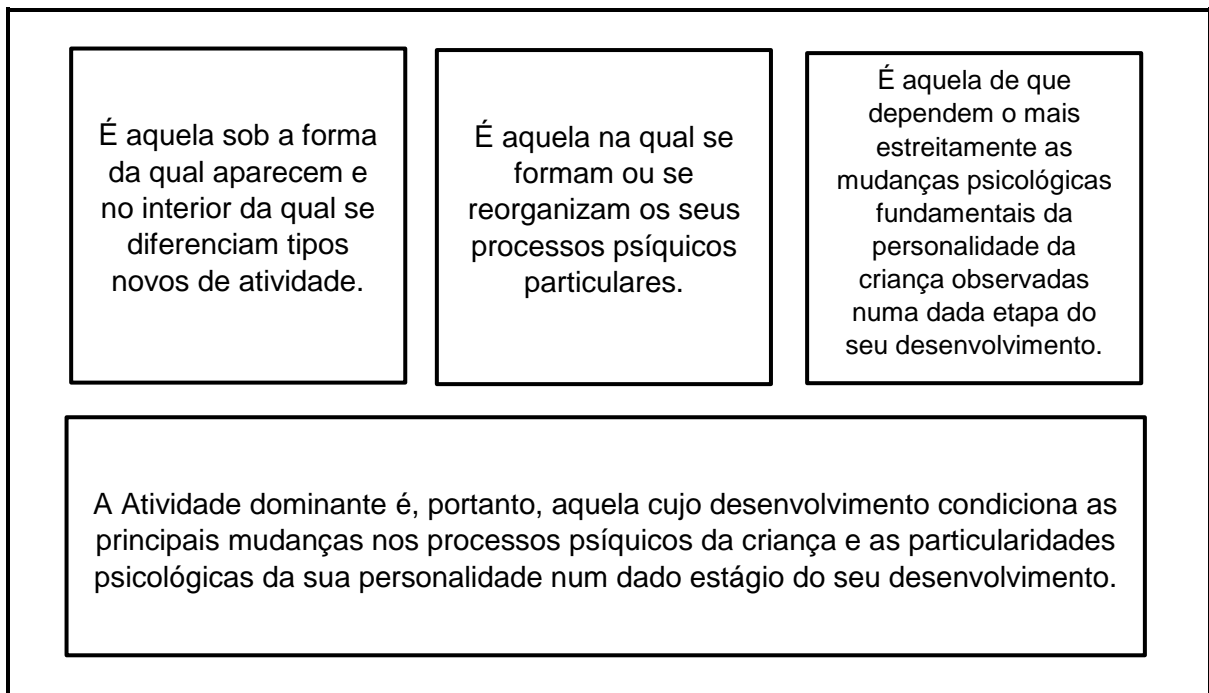


Fonte: Sistematização da autora.

Os estágios de desenvolvimento têm um determinado tempo, sendo dependentes do seu conteúdo, que são determinados pelas condições históricas. Contudo, os conteúdos mudam com as condições sócio-históricas e são elas que determinam a passagem de um estágio a outro, e não a idade da criança. Leontiev (1978) destaca que essas mesmas condições determinam a atividade que se torna dominante para a criança em um dado estágio do seu desenvolvimento.

As atividades principais são em determinada época mais importante na vida da criança, são centrais e de maior importância para o seu desenvolvimento. Quando uma criança no decorrer do processo de seu desenvolvimento se conscientiza do lugar ocupado por ela no mundo das relações humanas, ocorre a mudança do estágio. Assim, suas atividades principais se reorganizam, dando espaço a outras e ocorrendo a passagem a outro estágio de desenvolvimento da sua vida psíquica. Leontiev (1978) descreve três características para a atividade dominante, a seguir demonstramos a esquematização na figura, baseado nas considerações do referido autor:

Figura 5 – Características da Atividade dominante



Fonte: Sistematização da autora baseado em Leontiev (1978).

No primeiro estágio de desenvolvimento (Infância pré-escolar), o mundo abre-se cada vez mais para a criança. Nesse período, Leontiev (1978) descreve que o mundo ao seu redor se decompõe em dois grupos. Em um grupo estão as relações mais estreitas, sendo pessoas como mãe, pai e aquelas que ocupam lugares próximos junto à criança. O segundo grupo seria o mais amplo, formado pelo restante das pessoas, com essas, ela terá relações a partir das relações mediadas no primeiro grupo.

Neste estágio tem-se como principal atividade, o jogo. Nesse momento, a criança reproduz as ações dos adultos, fantasia, imagina, descobre suas capacidades. Leontiev (1978, p. 293) delineia que:

[...] é no jogo, por exemplo, que a criança de idade pré-escolar se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas (que faz soldado do exército [...], que faz de diretor, de engenheiro, de operário de fábrica), e isto constitui um elemento muito importante da formação da sua personalidade.

O período da infância é visto como um dos mais importantes para o desenvolvimento da criança pois é quando ela começa a se reconhecer como sujeito histórico, fruto de um processo cultural. A autora Ritzmann (2009, p. 31), pautada nos estudos de Leontiev e Elkonin, descreve que o jogo não é uma atividade simplesmente instintiva na criança.

[...] o jogo representa uma atividade na qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos, da maneira que lhe é possível em seu estágio de desenvolvimento. Esses autores afirmam que a fantasia, a imaginação – componentes indispensáveis aos jogos e brincadeiras infantis – não têm a função de criar na criança um mundo diferente do mundo dos adultos, mas sim de criar condições para ela apropriar-se desse mundo, a despeito da sua impossibilidade de desempenhar as mesmas tarefas que são realizadas por ela.

É o jogo que comanda as ações da criança, é nele que a mesma se reconhece como parte pertencente da sociedade, é no jogo que a criança explora o mundo e estabelece relações. Nascimento, Araújo e Miguéis (2009, p. 300), afirmam que:

O jogo é a forma principal de a criança vivenciar o seu processo de humanização, uma vez que é a atividade que melhor permite à criança apropriar-se das atividades (motivos, ações e operações) culturalmente elaboradas. O jogo, para a criança em idade pré-escolar, é a atividade que melhor lhe permite ir se compreendendo como um ser em si e um ser para si.

É inegável a importância do jogo no desenvolvimento psíquico da criança, bem como da Educação Infantil como espaço de possibilidade para a apropriação da cultura produzida pela humanidade. Deste modo, ainda corroborando com as autoras,

[...] considerar o jogo como a atividade principal da criança em idade pré-escolar e elaborar uma forma pedagógica de trabalhar com ele é uma tarefa da educação infantil. Porém, a ação educativa do educador, nesse tipo de jogo, dá-se não apenas por sua ação direta nele, mas, também, na ação de organizar os materiais e conhecimentos sobre determinado tema para serem apropriados pelas crianças. A criança dessa forma, terá acesso a significação dos objetos culturais pela mediação do educador (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUÉIS, 2009, p. 301).

Essa citação nos remete a nossa pesquisa, na medida em que, ao investigarmos as ações que possibilitam aos futuros professores de Educação Infantil organizar o ensino a partir da atividade principal da criança, faz-se importante destacar a relevância do papel de mediador do professor no processo de desenvolvimento da criança e sua intencionalidade nesse movimento. Elkonin (1998, p. 319), descreve que “[...] jogo não é um mundo de fantasias e convencionalismo, mas um mundo de realidade, um mundo sem convencionalismo, só que reconstituído por meios singulares”. O trabalho da educação escolar, mais especificamente da educação infantil, a partir do jogo, deve ter por objetivo as relações humanas presentes nele.

No estágio de desenvolvimento seguinte, tem-se o estudo como atividade principal. Nesse momento, não existe mais as obrigações apenas com os pais e o educador, mas sim, relacionadas à sociedade. De acordo com a autora Asbahr (2011, p. 56),

A entrada na escola produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança, pois não só o processo de aprendizagem passa a ser sistematizado, como, principalmente, o ensino produz desenvolvimento psicológico, na medida em que promove apropriação das formas desenvolvidas da consciência social e das capacidades de atuar frente às exigências dessas formas.

O conteúdo da atividade neste estágio é o estudo voltado ao conhecimento teórico e sua finalidade é promover o desenvolvimento do pensamento teórico.

Ao passar ao estágio seguinte: adolescência, a atividade principal passa a ser o trabalho. Essa passagem liga-se a inserção nas formas de vida social. Leontiev (1978, p. 291), diz que:

[...] do ponto de vista da consciência, esta passagem à última idade escolar é marcada pelo desenvolvimento de uma atitude crítica face às exigências às maneiras de agir, às qualidades pessoais dos adultos e pelo aparecimento de interesses novos pela primeira vez verdadeiramente teóricos.

O adolescente ocupa agora um lugar novo, apropriando-se de conteúdos novos, assim enxergando o mundo com uma nova ótica.

A partir da compreensão do jogo como atividade principal da criança, faz-se importante discutir como a organização do ensino de matemática na educação escolar, foco desse estudo, pode contribuir com o seu desenvolvimento. Para tanto trazemos a seguir os fundamentos teórico-metodológicos que orientaram a organização das ações de ensino desencadeadas nessa pesquisa.

4.4 ORGANIZANDO O ENSINO A PARTIR DA ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO

De que maneira podemos organizar o ensino de matemática na Educação Infantil de modo a contemplar o desenvolvimento histórico-cultural do sujeito? Na verdade, não há respostas prontas, porém, compreendemos que existem modos de organizar intencionalmente o ensino que permitam o desenvolvimento do pensamento científico, ultrapassando a barreira do pensamento empírico, como no

caso da proposta da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), de Moura (1996, 2010). Essa se baseia nos princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e, mais especificamente na Teoria da Atividade, proposta por Leontiev.

A palavra atividade, a partir desses pressupostos, refere-se ao resultado de influências sociais, como destaca Núñez (2009, p. 65), “A atividade é sempre transformadora, pois visa à mudança real ou imaginária do seu objeto que se converte em produto dessa mesma atividade” Deste modo, a atividade só assim é denominada, quando o educando satisfaz suas necessidades, que a direcionam. E, como já ressaltamos anteriormente, para que uma atividade concretize-se, o objeto deverá coincidir com o motivo.

Apoiado nos pressupostos de Leontiev e entendendo que a atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante, Moura propõe a Atividade orientadora de Ensino como uma proposta que ampara a organização do docente no processo de ensino e aprendizagem. A AOE surge com o intuito de amparar o docente na organização do ensino, sendo que seu principal conteúdo, como destaca Moura (2010, p. 100), “[...] é o conhecimento teórico e seu objeto é a constituição do pensamento teórico do indivíduo no movimento de apropriação do conhecimento”. O referido autor define Atividade Orientadora de Ensino como aquela que é estruturada de forma que os indivíduos possam interagir entre eles, mediados por um conteúdo, negociando significados, e tendo como fim a solução coletiva de uma situação – problema.

Nesse sentido, na AOE, professor e estudante, são sujeitos com aprendizagens a compartilhar e, portanto, ambos são sujeitos em atividade, o que lhe atribui uma dupla dimensão formadora. Silva (2008, p. 55) reflete que:

No processo educativo o educador, em sua relação com o outro, organiza as suas ações para que a internalização de instrumentos simbólicos, ações mentais, aprendizagens motoras e instrumentos físicos sejam apropriados pelos sujeitos envolvidos no processo.

Deste modo, ao organizar o ensino na perspectiva da AOE, primeiramente o professor terá que se apropriar do conceito que deseja que seus estudantes aprendam, o que exige estudo. A partir deste momento, criará a Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA), que contém um problema que deve considerar a gênese do conceito que quer ensinar e deve explicitar a necessidade de tal conceito, o motivo dele ter sido criado pela humanidade. Essas SDA, podem

ser apresentadas aos alunos a partir de diferentes recursos metodológicos, como jogos, situações emergentes do cotidiano e histórias virtuais. A história virtual busca com que a criança integre-se e envolva-se na história (uma narrativa) para ajudar a resolver o problema proposto na Situação Desencadeadora de Aprendizagem. Na Atividade Orientadora de Ensino, o problema precisa ser resolvido coletivamente. Moura et al. (2010, p. 106), descrevem que “[...] garantir que a atividade de estudo dos educandos vai se dar prioritariamente dentro de um coletivo busca concretizar o princípio ou a lei de formação das funções psíquicas superiores, elaborada pela Teoria Histórico-Cultural”.

Ao resolver o problema coletivamente, são proporcionados aos estudantes momentos para compartilharem suas ações e, assim, suas compreensões e aprendizagens, bem como descreve a Teoria Histórico-Cultural, acontecerão do social ao individual. Nesse processo de desenvolvimento da AOE, a avaliação se faz presente do início ao fim, pois, como refletem Moura et al. (2010, p. 101)

A atividade é orientadora, no sentido de que é constituída na inter-relação professor e estudante e está relacionada à reflexão do professor que, durante todo o processo, sente necessidade de reorganizar suas ações por meio da contínua avaliação que realiza sobre a coincidência ou não entre os resultados atingidos por suas ações e os objetivos propostos.

A avaliação deve ser constante e de reflexão por parte do professor, pois a partir do momento que ele tem como foco a aprendizagem de seu aluno, o mesmo precisa verificar se isto está ocorrendo, caso contrário é necessário (re) avaliar as estratégias, mudando-as para que melhor possa acontecer a apropriação do conceito científico, assim o desenvolvimento do seu aluno.

Como já destacamos, os princípios teóricos mencionados até agora, orientarão a organização das ações desta pesquisa que serão explicitadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 – ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA

O Subprojeto Interdisciplinar Educação Matemática do PIBID/InterdEM, vinculado ao projeto institucional do PIBID/UFSM, foi criado em 2014. Minha¹⁸ inserção neste grupo deu-se no ano de 2015, quando ingressei no mestrado e passei a atuar como colaboradora do mesmo. É importante salientar que minha participação, embora como colaboradora, se fazia de forma ativa em todas as ações do grupo, com exceção da inserção nas escolas: estudos, discussões teóricas, planejamentos e avaliações, bem como participação em eventos. O PIBID/InterdEM conta com alunos bolsistas de iniciação à docência dos cursos de Licenciatura em Educação Especial, Matemática e Pedagogia, professores supervisores da Educação Básica, além de colaboradores dos cursos de mestrado e doutorado em Educação e Educação Matemática e Ensino de Física.

Suas atividades são desenvolvidas com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em três escolas parceiras da rede pública da cidade de Santa Maria/Rs. As ações são planejadas em três Grupos de Trabalho cada um em uma escola, com a colaboração ativa das professoras supervisoras que também participam das atividades, planejando e orientando as ações das acadêmicas. A partir da compreensão da importância do compartilhamento das ações na formação dos futuros professores (LOPES, 2009), uma vez por semana todas as bolsistas de Iniciação à Docência e as colaboradoras da graduação e pós-graduação, juntamente com a orientadora do projeto, reúnem-se para discussão de textos, socialização e avaliação das ações nas escolas, organização de artigos para participação em eventos e assuntos gerais. Há uma reunião quinzenal, da qual participam as professoras regentes. Além disso, os Grupos de Trabalho reúnem-se em outros horários para sua organização, atuando nas escolas uma vez por semana. Esse foi o contexto que escolhemos para nossa pesquisa.

Ao investigar uma temática de pesquisa, no decorrer do percurso talvez não percebemos a dimensão do quanto nos modificamos e nos (re) constituímos. Existe uma complexidade indescritível nas relações entre pesquisa, sujeito e realidade.

Nessa (re) constituição, uma teoria ajuda-nos a compreender fenômenos, assim, pautamo-nos na Teoria Histórico – Cultural, entendendo que o homem se

¹⁸ Aqui nos referimos especificamente a pesquisadora.

torna homem nas suas relações sociais, na historicidade, bem como se constitui a partir do seu trabalho. Referente a isso, a autora Molon (2008, p. 57) descreve que,

[...] por meio do trabalho aconteceu uma dupla produção: a produção dos objetos culturais e a produção do próprio homem. O homem, no trabalho, ao transformar a natureza imprimiu a ela uma dimensão humana. Pelo trabalho ocorreu a passagem do biológico ao social, do natural ao humano – cultural, pois a atividade humana apresenta uma característica *sui generis*, qual seja, a atividade humana é uma atividade mediada socialmente, é uma atividade mediada semióticamente, em que a invenção e o uso de instrumentos técnicos permitem ao homem transformar a natureza e, nesse mesmo ato se autotransformar.

Ainda corroborando com a autora e partindo dos pressupostos da teoria referida concebe-se “A pesquisa como atividade humana mediada socialmente, ou seja, como uma prática social, política, ética e estética que visa à criação de um novo conhecimento (...)” (MOLON, 2008, p. 57). Nesse sentido, nossa pesquisa acontece na prática social com o objetivo geral: *Investigar o processo formativo de futuros professores na organização do ensino na Educação Infantil*.

Podemos dizer que a investigação aqui apresentada, aproxima-se daquela denominada normalmente pela literatura como *Qualitativa*, pois,

[...] o verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver social. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere (MINAYO, 2012, p. 623).

A pesquisa qualitativa não enfoca na representatividade numérica pois, embora possa fazer uso dela, seu foco está no aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Preocupa-se em compreender e explicar aspectos da realidade social, não os quantificando.

Referente ao processo de organização e análise dos dados, entendemos como “um momento de ‘lapidação’ do conjunto caótico de fatos obtidos da realidade empírica, organizando-os de modo a estruturar as posteriores ações de análise do pesquisador” (NASCIMENTO, 2011, p. 10). É a transformação de fatos comuns em científicos e, para isso é indispensável que se tenha clareza dos objetivos a que se quer investigar.

Nossa investigação partiu do seguinte problema: *Quais ações oportunizam aprendizagens sobre a docência na Educação Infantil para futuros professores, ao organizarem o ensino tomando o jogo como atividade principal da criança?* E levando em consideração que nossa pesquisa vai além da identificação e análise de dados, mas também tem um compromisso com a formação de todos os sujeitos envolvidos, ao buscar respostas ao nosso problema, traçamos ações investigativas e formativa, materializadas nos seguintes objetivos:

Objetivos investigativos:

- Pesquisar como a atividade principal da criança, na perspectiva da Teoria Histórico- Cultural, pode se constituir como elemento organizador da atividade do professor em sala de aula.
- Investigar a organização do ensino de matemática na Educação Infantil a partir dos pressupostos da Atividade Orientadora de Ensino (AOE).

Objetivo formativo:

- Organizar um espaço de discussão sobre a Educação Infantil.

A partir dos objetivos, traçamos ações metodológicas buscando atender a cada um deles, e que, em diversos momentos, se entrelaçam. Em anexo (APÊNDICE A) demonstramos um quadro de análise exemplificando.

5.1 AÇÕES METODOLÓGICAS DE ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO FORMATIVO

Como modo de atender nossos objetivos investigativos e formativo, optamos por desenvolver um experimento formativo com um grupo de acadêmicas de Iniciação à Docência do PIBID/ InterdEM, numa turma de Educação Infantil.

O experimento formativo visa à intervenção ativa do pesquisador nos processos investigatórios. De acordo com Silva (2013, p. 107),

O experimento formativo, assim, configura o conjunto de ações de organização e reorganização de uma proposta de intervenção didática que se orienta no processo de desenvolvimento dos indivíduos. Desse modo, esse experimento se estabelece como elemento orientador da construção de nossas ações de pesquisa, uma vez que nos proporciona participar e investigar o processo de transformação da organização do ensino, através da análise objetiva dos elementos psicológicos constitutivos, em um movimento propício voltado ao desenvolvimento dos sujeitos.

Nesse sentido, ressaltamos a importância da organização de ações intencionais que possibilitem ao pesquisador o contato com a realidade particular. Portanto, o objetivo da pesquisa levou-nos à necessidade de duas delimitações: a escola onde seria desenvolvido o experimento formativo e a organização de um Subgrupo de Trabalho uma vez que as ações do PIBID/InterdEM eram realizadas com alunos dos anos iniciais e não de Educação Infantil. A escolha da escola se deu pelo fato de que apenas uma das três participantes do projeto PIBID/InterdEM, ofertar o nível da Educação Infantil. O Subgrupo da Educação Infantil foi definido a partir de convite para os bolsistas de Iniciação à Docência que tivessem interesse e disponibilidade de tempo para participar, o subgrupo acabou sendo composto por quatro acadêmicas.

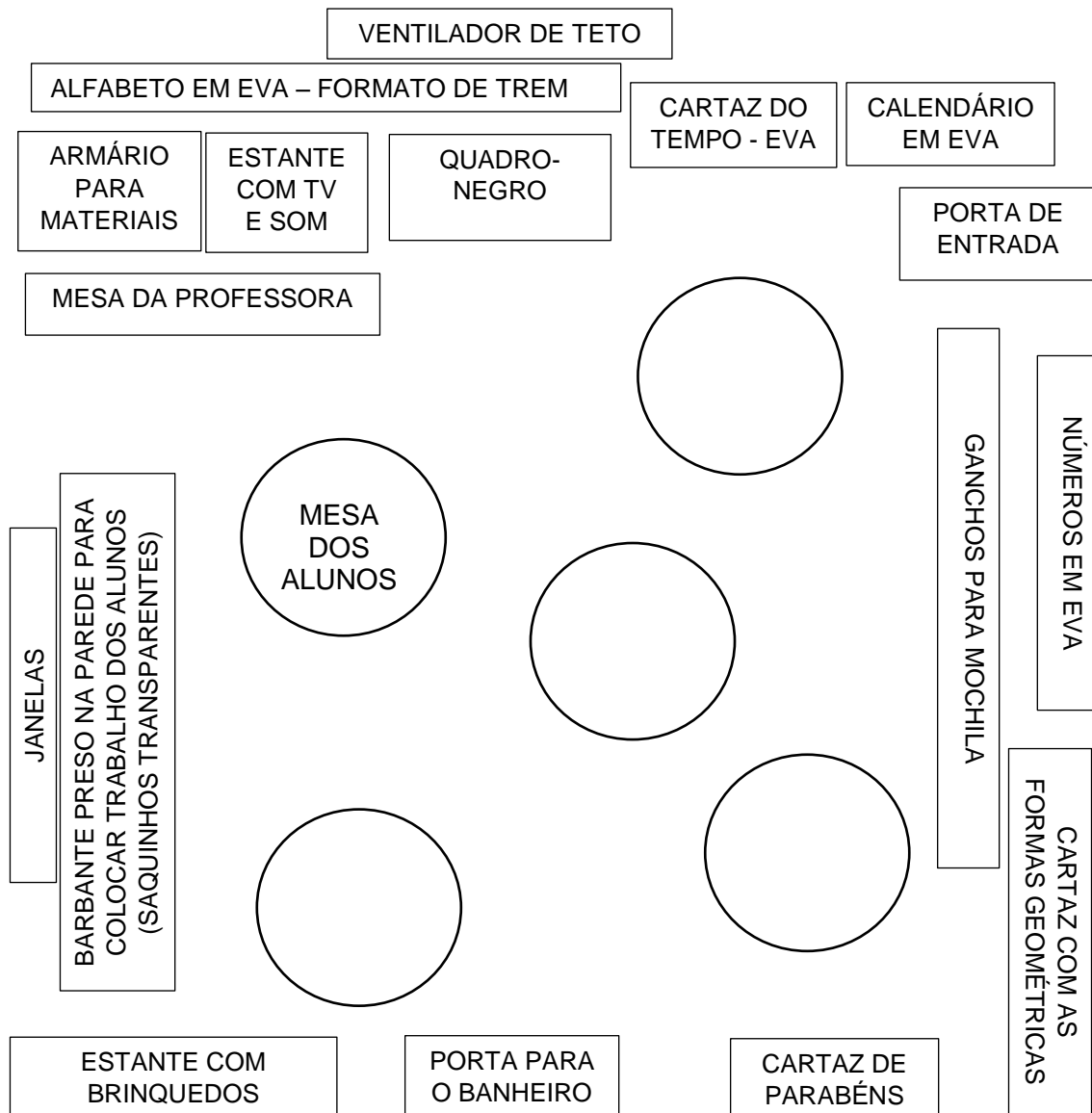
Entramos em contato com a escola onde fomos prontamente muito bem atendidas e a coordenadora sugeriu uma turma para a realização da pesquisa, sendo um Pré-A (turno manhã com horário das 7h 45min às 11h 45 min). Destaca-se que trata-se de uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) e era o primeiro ano em que estava ofertando à comunidade o nível da Educação Infantil, havendo apenas uma turma de Pré-A e uma de Pré-B.

Posteriormente nos dirigimos à escola com intuito de conversar novamente com a coordenadora e a professora regente da turma, apresentando o objetivo da pesquisa, possíveis datas de desenvolvimento das ações. Foram-nos propostos alguns desafios, além de ser uma proposta matemática, devia ser interdisciplinar, também, precisaria tratar algo relacionado ao meio ambiente, pois essa era a temática de toda a escola, e, ainda, teríamos que abordar na semana em que iríamos à escola, o número nove, seguindo o planejamento da professora regente, que nesse período trabalharia com esse número

A turma do Pré-A, conta com 24 alunos, a regente salientou que era muito difícil irem todos, geralmente contava-se com no máximo 19 – 20 alunos. A sala de aula é razoavelmente grande, contando com um banheiro integrado, o que facilitava

a higiene das crianças. A regente tinha uma auxiliar, a mesma era estudante do curso de Psicologia, sua função era orientar os alunos na higienização (lavagem das mãos, escovação dos dentes...), ajudava as crianças quando precisavam apontar um lápis, pegar uma borracha, digamos que uma participação limitada. Ao entrar na sala de aula avistava-se 5 mesas redondas e em volta cadeiras adequadas ao tamanho das crianças. O quadro-negro e ao lado armário para os materiais, e uma estante com Tv e Som. Em frente a mesa da professora e em cima desta, livros infantis e alguns materiais de uso diário dos alunos, como: lápis de escrever, lápis de cor, borrachas, apontadores, giz de cera, etc. A seguir, mostramos uma figura, que tenta esquematizar o mobiliário da sala de aula, bem como a disposição dos cartazes colados nas paredes.

Figura 6 – O espaço da sala de aula



Fonte: Sistematização da autora.

Após este primeiro contato com o espaço escolar, o Subgrupo da Educação Infantil se reuniu para iniciar a organização da proposta de trabalho. Todas as datas e ações planejadas foram apresentadas à professora regente da turma que deu seu aval, bem como sugestões. A seguir apresentamos um quadro com as datas e as ações desenvolvidas no âmbito da UFSM, como discussões de texto que fazem parte do processo formativo das acadêmicas e da pesquisadora, bem como as datas das ações planejadas e desenvolvidas no espaço escolar. Salientamos que foi um processo longo e formativo, entre esses estudos e planejamentos, ainda tinham questões a serem tratadas, como as ações do PIBID/InterdEM.

Quadro 16 – Ações desenvolvidas

	Data do encontro	Ações desenvolvidas
1º	12/04	Discussão de texto ¹⁹ - Grupo PIBID
2º	19/04	Continuação do texto
3º	28/06	Discussão de texto ²⁰ - Grupo PIBID
4º	16/08	Continuação do texto
5º	23/08	Discussão de texto ²¹ - Grupo PIBID
6º	13/09	Continuação do texto
7º	8/11	Discussão de texto ²² - Grupo PIBID
8º	17/10	Primeiro contato com a escola - Pesquisadora
9º	9/11	Observação na escola – Subgrupo E.I
10º	18/11	Planejamento sobre intervenção - Subgrupo E.I
11º	21/11	Intervenção na turma - Subgrupo E.I
12º	22/11	Reflexão sobre a intervenção e Início do planejamento - Subgrupo E.I
13º	23/11	Planejamento - Subgrupo E.I
14º	24/11	Planejamento - Subgrupo E.I
15º	28/11	Ida à escola – Desenvolvendo o planejamento
16º	29/11	Ida à escola – Desenvolvendo o planejamento
17º	30/11	Ida à escola – Desenvolvendo o planejamento
18º	1/12	Ida à escola – Desenvolvendo o planejamento
16º	2/12	Ida à escola – Desenvolvendo o planejamento
17º	5/01	Reflexões avaliativas acerca das ações desenvolvidas a partir de um texto ²³

Fonte: Sistematização da autora.

Todas as ações de planejamento foram gravadas em áudio, com o consentimento das colaboradoras. As ações em âmbito escolar foram fotografadas e filmadas também com a aceitação da coordenadora e professora regente. Além desses dados, foi utilizado pela pesquisadora um Diário de Campo, com intuito de

¹⁹ “Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural” de Johan Huizinga.

²⁰ “O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino: o clube de matemática”, dos autores Wellington Lima Cedro e Manoel Oriosvaldo de Moura Artigo. Artigo apresentado no VIII Encontro Nacional de Educação Matemática no ano de 2004.

²¹ “A criança, um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico” do autor Angel Pino. Capítulo 1 do livro “As marcas do humano às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski”. São Paulo: Cortez, 2005.

²² “O jogo como atividade: contribuições da Teoria Histórico-Cultural ” das autoras Elaine Sampaio Araújo e Marlene da Rocha Miguéis.

²³ “Planejamento pedagógico à luz da pedagogia histórico-crítica” das autoras Ana Carolina Galvão Marsiglia e Lígia Márcia Martins. Capítulo 2 da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP.

anotar todas as observações realizadas na sala de aula, procurando ao descrever, refletir, na perspectiva de que esse

[...] permite o registro de informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação ou no momento observado. Trata-se do detalhamento descritivo e pessoal sobre os interlocutores, grupos e ambientes estudados (GERHARDT et al., 2009, p. 76).

O Diário de Campo trouxe as anotações das observações, bem como, as angústias da pesquisadora e das acadêmicas, fala das crianças, os momentos em que a professora regente precisou intervir, entre outros sentimentos, expressões e reflexões, tudo para tentar não deixar passar nenhum detalhe importante. As acadêmicas, também se utilizaram de um diário de campo, registrando todos os dias suas percepções.

Diante dos desafios propostos pela escola, as acadêmicas se propuseram a planejar. Foram dias intensos de diálogo, ideias e ajustes no planejamento, para que expressasse aquilo que elas entendiam como e também atendesse as solicitações da regente, como, o trabalho a partir de folhas do número nove. Os planejamentos completos das ações desenvolvidas encontram-se nos APÊNDICES B e C.

5.2 AÇÕES METODOLÓGICAS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para nossa análise, definimos ações investigativas que se desenvolveram a partir dos seguintes objetivos:

- Identificar como a atividade principal da criança, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, pode se constituir como elemento organizador da atividade do professor em sala de aula.
- Investigar a organização do ensino de matemática na Educação Infantil a partir dos pressupostos da Atividade Orientadora de Ensino (AOE).

Os dados produzidos foram organizados em três eixos de análise:

- a) A criança e sua atividade principal
- b) O planejamento do ensino na Educação Infantil
- c) Vivências no âmbito escolar

Para a análise, optamos pelo uso de episódios, entendidos como fatos reveladores do processo de formação dos sujeitos e poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora” (MOURA, 2004, p. 276). Portanto, os episódios explicitam os dados empíricos da pesquisa que irão se transformar em científicos, a partir do olhar do pesquisador, que como descreve Moura (2004), é um produtor de cinema, que irá realizar as leituras necessárias das várias ações. Destaca-se que não são um conjunto de ações lineares, pois,

[...] pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha um impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em um outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo (MOURA, 2004, p. 276).

Nesse sentido, apresentamos a seguir um quadro sistematizando os episódios que consideramos como reveladores do processo formativo das futuras professoras na organização do ensino na Educação Infantil analisados em cada um dos três eixos.

Quadro 17 – Os episódios

Eixo	Episódio
A criança e sua atividade principal	Ideias muitas ideias: dialogando sobre o planejamento
	Vamos brincar? A decepção da intervenção!
O planejamento do ensino na Educação Infantil	Histórias, músicas, massinha: as ideias se multiplicando
	Uma chuva de perguntas
	A reflexão
	A felicidade do que deu certo
Vivências no âmbito escolar	A alegria de novas sensações
	As respostas das crianças
	A reflexão (2)

Fonte: Sistematização da autora.

Orientados por nossa intenção de investigar o processo formativo de futuros professores que organizam o ensino na Educação Infantil; esses episódios não foram escolhidos ao acaso, mas nos dados produzidos em um contexto e sujeitos específicos.

5.3 AS COLABORADORAS DA PESQUISA E SUAS CONCEPÇÕES

Desde sua implementação, as ações desenvolvidas pelo PIBID/InterdEM são voltadas aos anos iniciais, nas escolas as quais o projeto está vinculado. Porém, com minha proximidade ao nível da Educação Infantil, como já mencionado em capítulos anteriores, e também a demonstração de interesse do grupo em aprofundar estudos nesta etapa, convidamos quem voluntariamente gostaria de participar da pesquisa. Foi muito gratificante perceber que todos desejavam aprofundar seus conhecimentos, mas seria inviável contar com a participação do grupo todo, devido aos horários e a intensa semana de desenvolvimento das outras ações do projeto.

Nesse momento, ajustando os diálogos e disponibilidade de horários, formamos o que chamamos de Subgrupo da Educação Infantil, contando voluntariamente com 4 acadêmicas. A seguir, apresentamos os respectivos nomes fictícios escolhidos por elas, bem como suas idades e curso. É importante salientar que, seguindo as orientações do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP/UFSC) as mesmas assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D) de participação e de garantia de que suas identidades não seriam reveladas.

Quadro 18 – Colaboradoras da pesquisa

Nome fictício	Idade	Formação
Isabela	21	6º semestre - Pedagogia
Jô	21	6º semestre - Pedagogia
Luana	22	4º semestre - Pedagogia
Vitória	36	7º semestre – Educação Especial

Fonte: Sistematização da autora.

Para um primeiro olhar, referente ao quadro anteriormente apresentado, bem como as concepções e entendimentos que tinham ao nível da Educação Infantil, optamos por disponibilizar um questionário (APÊNDICE E) individual para as acadêmicas. A escolha por esse questionário inicial se deu para que tivessem mais privacidade nas respostas individuais, bem como para que pudéssemos traçar um perfil de cada uma das colaboradoras. De acordo com Gerhardt et al. (2009, p. 69),

“O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador”.

A seguir, apresentamos um quadro detalhando os projetos aos quais as acadêmicas já participaram, bem como possíveis experiências na Educação Infantil e por fim, a motivação de participar no Subgrupo de Educação Infantil.

Quadro 19 – Colaboradoras da pesquisa (2)

	Projetos	Experiência	Motivo de participação no GT
Isabela	PIBID/InterdEM	Berçário e Pré-escola ²⁴	Desafio da interdisciplinaridade a partir da AOE.
Jô	PROLICEN e PIBID/InterdEM	Turmas seriadas ²⁵	Aproximar-se e ampliar as concepções de E.I.
Luana	PIBID/InterdEM	Pré-escola ²⁶	Aproximar-se da E.I, e aprender como trabalhar e planejar neste nível.
Vitória	Projeto Rondon Nacional; Projeto Rondon UDESC; Projeto Estimulação Essencial (NEPES); Sociologia no Ensino Médio e PIBID/InterdEM	Pré-escola ²⁷	Proximidade com o nível e adquirir experiência e aprendizagens a partir da AOE na E.I.

Fonte: Sistematização da autora.

Podemos perceber que todas as acadêmicas já haviam tido contato com o nível da Educação Infantil, principalmente na pré-escola e apenas uma no berçário, quando realizou o Curso Normal. Ressalta-se que Vitória, já é Pedagoga, e, na época da pesquisa tinha recentemente iniciado sua atuação como professora em uma turma de pré-escola da rede municipal, além de cursar sua segunda licenciatura. Luana e Jô tiveram experiências de intervenção nos níveis citados a partir de ações do curso de graduação. Duas das integrantes (Luana e Isabela), estão no projeto PIBID/InterdEM desde o primeiro ano de suas graduações o que indica uma maior proximidade com a proposta teórico-metodológica da Atividade Orientadora de Ensino, adotada pelo projeto, e o desejo de trabalhar nessa

²⁴ Estagiária do Município e estágio do Curso Normal.

²⁵ Trabalhou em uma escola de Educação Infantil nas férias.

²⁶ Inserção na escola a partir de uma disciplina da faculdade no 4º semestre, planejou e desenvolveu ações.

²⁷ Foi auxiliar em turmas da Educação Infantil e atualmente professora da rede municipal.

perspectiva no nível da Educação Infantil. Todas relataram que o brincar, a ludicidade e o coletivo são indispensáveis nas ações desenvolvidas pelo professor em sala de aula. Destacamos algumas escritas das acadêmicas, relatando que:

“O trabalho que vai ser realizado na Educação Infantil não deve ser inferior a qualquer outro já realizado, bem ao contrário, acredito que deva ser muito bem planejado, com leituras e embasamentos para que consigamos realizar da melhor forma possível” (ISABELA, RETIRADO DO QUESTIONÁRIO).

Com esta descrição podemos verificar a preocupação da estudante em valorizar a Educação Infantil, como nível promotor do desenvolvimento da criança, indo além do cuidar. Jô, relata que a rotina neste nível deve ser pensada a partir das necessidades das crianças e, principalmente, não pode limitar o planejamento do docente em sala de aula.

“Penso que a rotina, muitas vezes colocada na Educação Infantil, seja um ponto de muita discussão. Penso que essa instituição deva, sim, seguir momentos comuns em todos os dias, mas que não podem limitar o trabalho e o planejamento do professor” (JÔ, RETIRADO DO QUESTIONÁRIO).

Embasada em Barbosa (2000, p. 45), acreditamos que

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma seqüência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos.

Ainda segundo a autora,

[...] a crítica feita até aqui às rotinas não pretende constituir-se em um novo discurso verdadeiro, universal centralizador. Mas aponta para criação de pedagogias parciais, com elementos locais, indeterminadas, híbridas. Poder pensar as rotinas como práticas educacionais que também podem ser variáveis, múltiplas, mesmo quando recorrentes, reincidentes. Fazer um movimento de recriar, todos os dias, o que se fez até então. Fazer, desfazer, refazer (BARBOSA, 2000, p. 235).

Nesse sentido, não estamos por desconsiderar as rotinas, pois as mesmas precisam, sim, fazer parte do âmbito escolar, porém não podem ser reguladoras, excessivamente repetitivas e vazias de sentido nas ações que dela fazem parte. As mesmas precisam considerar as singularidades das crianças que estão envolvidas no âmbito escolar. As rotinas devem ser modificadas de acordo com as necessidades das crianças e assim, tornarem-se prazerosas, sempre com novidades, fazendo com que os pequenos tenham vontade de ir à escola. Afinal, quem gosta de fazer todo dia a mesma coisa? E por que não podemos convidar as crianças para, junto com os docentes, construírem a rotina da sala de aula? Até conseguimos imaginar as diversas fantasias e diversões que teriam...

Sobre planejamento, Luana reflete a importância do docente ter diversos “planos” em sua rotina diária de ação.

“Acho que sempre tem que levar algo diferente, por que nunca sabemos se pode ou não dar certo o que planejamos. É muito importante ter plano B, C, D,... e obter nesse planejamento muitas brincadeiras” (LUANA, RETIRADO DO QUESTIONÁRIO).

E, por fim, a estudante Vitória também destaca a importância do planejamento na Educação Infantil, e que esse deve priorizar as necessidades das crianças.

“O professor deve organizar o trabalho a partir de um planejamento adequado, com uma rotina que trabalhe as necessidades e interesses das crianças e priorize o desenvolvimento de sua autonomia, proporcionando a elas experimentar situações diversificadas, a fim de promover seu desenvolvimento integral, tanto no sentido físico, cognitivo, psicológico, como social” (VITÓRIA, RETIRADO DO QUESTIONÁRIO).

Percebemos com os breves relatos, que as colaboradoras de pesquisa têm uma compreensão de que o nível da Educação Infantil é importante para o desenvolvimento das crianças. Também, que no planejamento do professor a criança deve ser o foco das ações a serem desenvolvidas bem como o brincar, a

ludicidade e o coletivo. Corroborando com Corsino (2012, p. 117) entendemos que “[...] planejar na Educação Infantil, então, é firmar um compromisso com as crianças e seu desenvolvimento”. Estas concepções informam futuras professoras preocupadas em valorizar este nível de ensino, bem como em promover nas crianças, atividades que desenvolvam suas máximas capacidades.

Nesse sentido, no próximo capítulo, apresentamos a análise de dados, partindo das ações metodológicas aqui comentadas.

CAPÍTULO 6 – OS MOVIMENTOS DA PESQUISA: ANALISANDO OS DADOS

Nessa pesquisa, nosso principal objetivo é *investigar o processo formativo de futuros professores na organização do ensino na Educação Infantil*. Bem como, das ações investigativas e formativas as quais nos propomos:

- Pesquisar como a atividade principal da criança, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, pode se constituir como elemento organizador da atividade do professor em sala de aula.
- Investigar a organização do ensino de matemática na Educação Infantil a partir dos pressupostos da Atividade Orientadora de Ensino (AOE).
- Organizar um espaço de discussão sobre a Educação Infantil.

Buscando atingir o objetivo de investigação elencamos alguns eixos de análise dos dados produzidos nas ações elencadas no item anterior, que entendemos serem norteadores para compreender o problema de pesquisa: *Quais ações oportunizam aprendizagens sobre a docência na Educação Infantil para futuros professores, ao organizarem o ensino tomando o jogo como atividade principal da criança?* São eles: A criança e sua atividade principal; O planejamento do ensino na Educação Infantil e Vivências no âmbito escolar. Cada eixo buscou contemplar alguma ação investigativa em específico, de modo que a seguir apresentamos cada eixo e sua análise.

6.1 A CRIANÇA E SUA ATIVIDADE PRINCIPAL

O que seria da criança sem o brincar? O professor Javier Naranjo e autor do livro “Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças” (2013), escreveu seu livro a partir das definições que seus alunos davam para palavras, sentimentos, objetos, etc. Essa obra traz a fala de um menino de 10 anos para brincadeira: “É estar contente e amando” (NARANJO, 2013, p. 27). Um significado simples, mas de uma sensibilidade e sinceridade incrível! As crianças falam com o sentimento, com a alma. É esse entendimento que nós professores devemos ter: brincar é estar contente, feliz, amando, é se divertir! Se compreendemos isso, conseguimos

planejar oferecendo as crianças condições para que se desenvolvam, pensando na sua atividade principal, o jogo.

Porém, a atividade principal da criança nem sempre é um dos focos do trabalho docente em sala de aula, muitas vezes,

[...] o cotidiano da Educação Infantil é marcado pela visão que os adultos têm sobre as crianças e que se revela nas sutilezas das práticas. O retrato das concepções está impresso na organização do espaço e do tempo, nas propostas, nas interações e experiências possíveis, nas vozes que se manifestam e que se silenciam (CORSINO, 2006, p. 42).

A partir do entendimento de que a criança deve ser criança, brincar, ser feliz, que se iniciaram as observações e planejamentos das ações desenvolvidas nessa pesquisa. Como mencionado anteriormente (Capítulo 5), primeiramente foi estabelecido o contato com a escola com o intuito de conversar com a coordenadora e regente da turma, apresentando os objetivos da pesquisa. Posterior a isso o subgrupo da E.I foi até o âmbito escolar objetivando observar a turma, bem como começar a criar laços afetivos com as crianças. Nesta manhã de observação, chovia muito e, talvez por esse motivo, poucos alunos estavam presentes (somente sete). Conversamos com a professora regente sobre a rotina, horários, atividades etc, a mesma mostrando-se sempre muito solícita. Brincamos com as crianças, como também participamos da atividade de matemática que a professora desenvolveu com elas, que constava de uma folha na qual as crianças deveriam pintar os objetos a partir do numeral solicitado, correspondência número-quantidade de elementos.

Diante deste primeiro contato com a turma, o grupo da Educação Infantil reuniu-se para planejar (dia 18/11) uma primeira intervenção. Neste momento, as acadêmicas demonstravam-se entusiasmadas, conversaram sobre diversos assuntos, como partir de histórias sonorizadas, histórias infantis já trabalhando números e meio ambiente como solicitado pela escola e regente, mas a pergunta voltava-se como apresentar-se a turma? Foram surgindo diversas ideias, até o momento em que resolveram focar-se em dinâmicas de apresentação e brincadeiras, com intuito de aproximar-se das crianças. A seguir, apresentamos breves excertos destas conversas no planejamento.

Quadro 20 – Episódio 01: Ideias muitas ideias: Dialogando sobre o planejamento

Vitória: Vamos primeiro a dinâmica de apresentação... Mas que dinâmica?

Pesquisadora: Compartilhei com vocês algumas ideias que eu conhecia, vocês viram?

Jô: Sim, eu achei a do barquinho bem legal!!!

Isabela: E se levássemos vários papéis para eles se desenharem e daí depois faríamos a do barquinho, eles se desenharam e escrevem seu nome e se colocam no barquinho....

Jô: Faremos bem grande o barquinho.

Isabela: Vamos chegar e eles estarão brincando, vamos deixar e depois iniciaremos, vamos interagindo, conversando com eles...

Vitória: Então faremos a do barquinho. (...) E já entra no contexto da história do barquinho que ela trabalhou. Vamos iniciar solicitando o desenho deles e a música do barquinho sentados no chão em roda. Daí já está na hora do lanche!

Isabela: E o que faremos depois com o barco? Um mural? Em que cada criança cola o seu desenho em volta do barco em um TNT azul.

Luana: Tudo isso antes do lanche? São 24 crianças...

Isabela: Vamos vendo o tempo....! (...)

Pesquisadora: Para o primeiro momento fica isso? E depois?

Isabela: Depois do lanche podíamos ir à pracinha.

Luana: E se chover?

Vitória: Brincadeiras na sala.

Isabela: Poderíamos brincar com eles...tem o futebol de pano. (...)

Luana: Podemos ir lá fora fazer brincadeiras se der, se não chover.

Jô: E o que mais? Precisamos pensar em mais coisas...

Isabela: Primeiro pracinha e depois as brincadeiras?

Jô: Acho que inverte, primeiro as brincadeiras e depois a pracinha.

Isabela: Pode ser! Precisamos pensar em umas três brincadeiras... (...)

Vitória: Morto vivo; Mestre mandou, eles adoram.

Isabela: Coelho sai da toca. (...) Detetive....! (...)

Pesquisadora: Então, vamos fazer um repertório de brincadeiras?

Isabela: Vamos colocar, Nunca-três, Coelho sai da toca; Mestre mandou...Detetive.... E vamos fazendo e percebendo o interesse das crianças.

(...)

Pesquisadora: É isso? Então digito o que combinamos, vocês olham e mostro para a regente ver se dá o aval.

Nosso planejamento²⁸ visava a apresentação das acadêmicas à turma, por meio de algumas brincadeiras, criando laços afetivos, a partir do brincar! Ou pelo menos foi o que imaginamos. O planejamento²⁹ constava de cinco momentos:

²⁸ Planejamento da intervenção encontra-se no Apêndice B e o planejamento posterior (semanal) no Apêndice C.



1º Momento: Autorretrato

Cada criança recebeu um pedaço (pequeno) de folha de ofício branca para que pudessem se auto desenhar e escrever seu nome.



2º Momento: Músicas

Foram cantadas músicas com variação de gestos (batendo mãos, pés...) Quando a criança era chamada por um colega, colocava seu autorretrato dentro do barco.

Músicas utilizadas para a brincadeira:

Barquinho - “O barquinho entrou na roda, ele vai de mão em mão, ele vai, ele vem, por aqui não passou, no meio do caminho FULANO (nome da criança) pegou...”.


A canoa virou - “A canoa virou, por deixá-la virar, foi por causa de FULANO (nome criança) que não soube remar, se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, tirava o FULANO do fundo do mar”.



3º Momento: Confecção do cartaz

Cada criança colou o seu desenho no TNT azul utilizado para a brincadeira com música. Sendo anexado em uma parede da sala de aula.

²⁹ Não relataremos os horários, rotina detalhada do lanche, higienização, embora não tenhamos desconsiderado isso no planejamento. Tudo foi pensando e organizado desde o momento da chegada das crianças à sala de aula, como poderão perceber nos planejamentos anexados a esse trabalho.

	<p>4º Momento: Brincadeiras</p> <p>Para esse momento foram planejadas diversas brincadeiras, que iam sendo desenvolvida de acordo com o interesse das crianças.</p> <p>- Futebol: As crianças são divididas em dois grupos, sendo distribuídas igualmente nas pontas do TNT. Quando a bola for colocada no meio, o objetivo é acertar o furo (no caso gol) do colega da outra ponta.</p> <p>Outras brincadeiras: Detetive; Coelho sai da toca; Nunca-três; Quem se esconde e Mestre mandou.</p>
---	--

5º Momento: Pracinha

A pracinha é dividida apenas entre o Pré-A e o Pré-B, podendo então ser utilizada a qualquer horário.

Neste dia (21/11) desenvolvemos o referido planejamento sendo que ao entrarmos na sala de aula, os 16 alunos (de 24 que compõe a turma) aguardavam sentados, divididos em duas mesas brincando com pedaços pequenos de massinhas de modelar. As crianças, extremamente carinhosas, logo foram conversando com as acadêmicas, bem como, mostrando suas obras de arte a partir da massinha de modelar, como por exemplo, um menino que confeccionava ratinhos e dinossauros. Já, M.C³⁰ uma menina meiga e conversadeira, contou que fazia bolos, e logo explicou que seu colega B, não comparecia a aula, pois estava com o braço quebrado, contou que tinha um irmãozinho e dialogou muito com as acadêmicas.

Após alguns minutos de conversa nos grupos me afastei, para então, observar e começar a filmagem, as acadêmicas ficaram mais um tempo

³⁰ Utilizaremos a letra inicial do nome das crianças, para assim, mantermos o sigilo e privacidade dos pequenos.

conversando com as crianças, meio que indecisas no momento em que começariam ou não, me olhavam, aguardavam um sinal, optei por não intervir. Até que então uma delas perguntou: “Que horas são?”, respondi “Oito e vinte”, todas se olharam e decidiram que iriam começar, assenti com a cabeça dizendo OK, é com vocês!

A professora regente havia saído da sala³¹, deixou-nos totalmente à vontade, dizendo que a aula era conosco e não iria interferir, mas sempre esteve muito solícita, indo e vindo por diversas vezes. As meninas iniciaram o primeiro momento planejado: o autorretrato. Dialogaram com as crianças, sobre o corpo dos humanos, “O que uma pessoa tem?” Logo, uma criança gritou: “Bochecha” e assim, iniciou-se a descrição, olhos, pernas, mãos, etc... As crianças começaram seus desenhos, duas das estudantes, se olharam e conversaram se iriam também desenhar e participar da brincadeira, por fim, decidiram que todas iriam se auto desenhar, elas haviam dividido as crianças em 3 grupos, cada uma foi em um grupo e duas foram em um. Até aqui tudo certo, após terminarem, pediram que fizessem uma roda e sentaram-se ao chão, levaram ao meio da roda o TNT azul referindo-se ao mar, ao barquinho e alguns peixes pequenos em EVA, porém, ao iniciar as músicas não sabiam por qual começar, e apenas conheciam a da “A Canoa virou”. Salienta-se, a importância de ir além do registrar no planejamento, mas se perguntar, eu sei o que quero ensinar? Eu sei como realizar? O planejamento é de extrema importância, como destaca Redin (2014, p. 22) “(...) planejamos porque não podemos assentar nossa proposta num espontaneísmo ingênuo, que supõe que a criança aprende sozinha e naturalmente”. Mas precisamos compreender que é necessário planejar sabendo o quê está escrito, como iremos realizar e a maneira de desenvolvê-lo. Por fim, as acadêmicas optaram por cantar apenas “A canoa virou”, inventando gestos no meio da música, ora batiam palmas, pés, mãos no joelho...as crianças demonstraram interesse e participaram cantando e imitando.

No momento de desenvolver as brincadeiras, percebeu-se grande frustração das acadêmicas, pois as crianças não correspondiam as expectativas que as acadêmicas tinham que era de diversão. Acredita-se que essas crianças não sejam muito acostumadas com tais brincadeiras. Ao irem com as crianças ao pátio, e assim, mudando o roteiro do planejamento, já que as crianças não demonstraram

³¹ Em alguns momentos no desenvolvimento de todas as atividades, não só deste dia, mas no decorrer de outros, a regente opta por deixar as acadêmicas mais livres e à vontade, assim saindo alguns minutos da sala de aula, mas logo retornando.

muito interesse em estarem na pracinha, tendo em vista também, que estava muito calor, ao chegarem ao pátio, solicitaram à regente brinquedos, a mesma relatando nunca ter feito isso, mas concordando. As crianças adoraram brincar com os brinquedos no pátio!

Após esse dia de intervenção, o grupo reuniu-se (dia 22/11) para refletir as ações e planejar a semana de atividades com as crianças. Para a conversa, trouxemos o seguinte episódio:

Quadro 21 – Episódio 02: Vamos brincar? A decepção da intervenção!

Pesquisadora: Meninas, o que vocês acharam da intervenção?

Vitória: Faltou ensaiarmos uma das músicas, fiquei com vergonha, eu não sabia, achei que as meninas soubessem (...) mas, ninguém sabia.

Jô: Eu achei que as crianças foram bem receptivas, (...) bem espontâneas, não ficaram retraídas para falar, só as partes das brincadeiras que me surpreendeu.

Isabela: É, eu acho que a música que a gente achou que fosse o momento cansativo da manhã por repetir tantas vezes, não foi (...), claro teve aqueles mais tímidos, mas participaram, (...) com a música dá para ver que eles têm mais paciência, para fazer coisas calmas, sentados, do que coisas diferentes, por exemplo, no pátio, tinham algumas crianças sentadas, porque não queriam brincar.

Vitória: O que dá para perceber é que eles realmente não estão acostumados a fazer atividades, fazer brincadeiras, como ela disse (professora) eles não sabem as regras e então quer dizer que ela não deve trabalhar atividades assim, brincadeiras que utilizem regras.

Jô: O que achei estranho foi quando a gente fez o “Mestre mandou”, geralmente as crianças se dispersam pela sala (...) eles ficaram em fila, um atrás do outro (...) o que demonstra que eles são acostumados a fazer fila, retinhos olhando para o professor.... (...) a gente falou precisava ficar em fila, mas eles ficaram assim mesmo.

Isabela: Eu acho que isso é uma coisa que querendo ou não, a gente vai ter que cuidar no planejamento, porque é o dia a dia da professora sabe, e eu acho feio a gente chegar lá e mudar (...) e eu acho que isso desestabilizou na brincadeira da bola.

Fonte: Sistematização da autora.

Diante deste episódio, podemos perceber a grande surpresa das acadêmicas com o fato de que as crianças não serem acostumadas a ter liberdade para brincar, sendo mais direcionadas às atividades de registro³². Salientamos que nosso objetivo não é julgar a professora regente e suas ações com as crianças, pois nosso entendimento parte do pressuposto de que as condições objetivas também são determinantes na ação do professor e não cabe a nós, nesse momento, avaliá-las.

³² Atividades em folha que a regente trabalha com eles diariamente.

Nossa intenção é tentar compreender o contexto da Educação Infantil e suas peculiaridades a partir do que acreditamos ser indispensável, como também, à luz de uma teoria, que para nós prioriza a atividade principal da criança: “o jogo”. E, nessa perspectiva, ressaltamos que para os docentes de Educação Infantil fazem-se importante compreender as necessidades das crianças em sala de aula. Vigotski (2007, p. 108) diz que, “[...] se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade”. Fica evidente que a compreensão que o educador tem de Educação Infantil vai permear as suas atividades de ensino em sala de aula, vai guiar a intencionalidade objetivada no planejamento.

A atividade principal da criança proporciona um momento de aprendizagem, autonomia, interação, imaginação, alegria, conforto, etc...De acordo com essa premissa, Kishimoto (2010, p. 01) reflete-se que,

[...] o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar.

E esse brincar era o que as acadêmicas esperavam em uma turma do Pré-A, com 24 crianças. O contrário aconteceu e as surpreendeu e, de certa forma, as decepcionou, tendo as mesmas que lidarem com essas situações, bem como relatou Isabela. Fez-se necessário redirecionar os próximos planejamentos, nos quais continuariam a ter em vista a atividade principal das crianças, mas não desconsiderando o que elas já estavam acostumadas a fazer, para não desestabilizá-las totalmente no período em que estariam com elas.

A compreensão do brincar na Educação Infantil como fio condutor do planejamento, permite ao professor organizar seu ensino de modo a permitir que a criança aprende a ser criança, por meio de relações que estabelece com o mundo. O ato de brincar lhe abre um mundo de possibilidades, interpretações e compreensões. Borba (2012) relata que:

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados

culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiências de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.

Deste modo, por que não consideramos a atividade principal da criança? Sabendo que o brincar abre tantas portas de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças. Se não queremos que as crianças vejam a escola como um espaço tortuoso diário em que precisam estar, precisamos rever nossas concepções de aprender. Leontiev (2001, p. 122-123), reitera que em relação a qualquer atividade principal,

Nossa tarefa não consiste apenas em explicar esta atividade, a partir das atividades mentais da criança já formadas, mas também em compreender, a partir da origem e do desenvolvimento do próprio brinquedo, as conexões psíquicas que aparecem e são formadas na criança durante o período em que essa é a atividade principal.

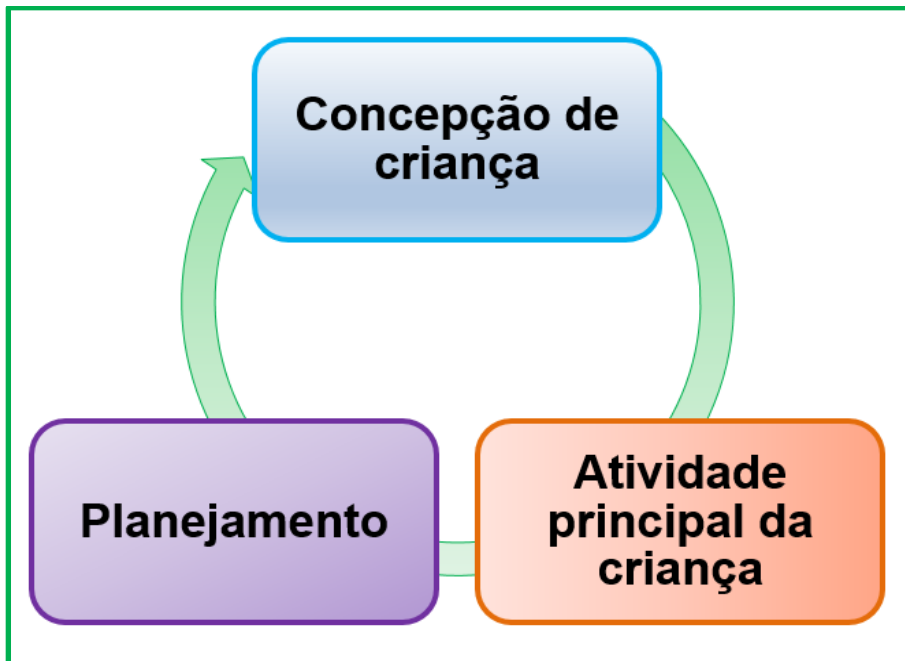
A partir da compreensão de que a atividade principal promove o desenvolvimento do sujeito, e no caso da criança é o jogo, entendemos que esse deve ser norteador do planejamento do professor. Contudo, esse episódio nos aponta que nem sempre isso acontece, para efetivar-se é necessário que a escola se constitua como um espaço em que a criança possa desenvolver sua capacidade criativa por meio do jogo. Se a criança tiver um espaço em que possa ter experiências para explorar e ampliar sua criatividade.

Lembramos de Vigotski (2009, p. 21) que nos afirma que “[...] a imaginação sempre constrói de materiais hauridos da realidade”. Portanto, de que maneira as crianças irão se desenvolver, criar, imaginar, se não for fornecido a elas um ambiente explorador, rico de experiências? Sabemos das dificuldades existentes nas escolas referente a materiais e espaços, mas também, compreendemos que não podemos deixar as propostas de lado. As mesmas precisam ser pensadas, a partir de materiais existentes nos contextos, como: materiais recicláveis entre outros, existem inúmeras possibilidades de incentivar a imaginação e criatividade a partir de materiais não estruturados/prontos. Vigotski (2009, p. 23), afirma a importância da necessidade de ampliar a experiência da criança, isso,

[...] caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Finalizando, a seguir apresentamos um esquema, com as ideias principais norteadoras do presente eixo.

Figura 7 – Reflexões eixo 1



Fonte: Sistematização da autora.

Percebeu-se que a atividade principal da criança, permeava todas as discussões das acadêmicas, bem como a concepção de criança que traziam. Essas ideias afloravam no planejamento das acadêmicas, que tinha o intuito de ser lúdico, divertido e proporcionar aprendizagens às crianças.

Para complementar nossa reflexão trouxemos novamente o autor Naranjo (2013, p. 34) e o entendimento de uma criança para refletirmos sobre o assunto em que tratamos neste eixo: “Colégio: – Casa cheia de mesas e cadeiras chatas”. Será que é esta percepção que queremos que as crianças tenham do espaço escolar?

6.2 O PLANEJAMENTO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iniciamos nossos escritos referentes ao eixo planejamento, com um excerto da autora Marita Martins Redin (2014, p. 21): “Planejar, fazer planos, projetar. Quem faz planos/projetos, sonha e imagina, “escolhe o seu sonho” (...)”. Essas ideias

orientaram o subgrupo da Educação Infantil, que reuniu-se para então, planejar, fazer planos e projetar ações para uma semana inteira com as crianças.

As acadêmicas inicialmente demonstravam preocupação em não desestabilizar as crianças propondo ações muito diversas das utilizadas pela professora, afinal, posteriormente elas continuariam com a docente regente. Mas, ao mesmo tempo, tinham muitas inquietações, acreditando em uma Educação Infantil com diversas possibilidades. A partir disso, iniciou-se a ação de planejar, surgindo muitas ideias e de início não conseguiam centrar-se em uma única, era um entusiasmo a cada ação que poderia ser desenvolvida.

Nesse sentido, ao pensarmos em planejamento, devemos compreender que o mesmo precisa ser intencional e organizado tendo em vista para quem será desenvolvido e, o que é mais importante, que os sujeitos aprendam por meio das ações nele planejadas. O mesmo, carrega consigo escolhas, “nossa ação pedagógica, por mais subjetiva que seja, é sempre uma opção e, nesse caso, que seja uma opção pela infância e também pela criança. Nossa ação pedagógica precisa ser pensada” (REDIN, 2014, p. 22).

Mas, como ressaltamos, esse momento não estava sendo fácil, como será observar no episódio a seguir, que demonstra as possibilidades pensadas pelas acadêmicas centrando-se na criança.

Figura 8 – Episódio 03: Histórias, músicas, massinha: as ideias se multiplicando

Pesquisadora: Eu conversei com a professora regente um pouco, falou que podemos trabalhar sobre os animais, interligar com o meio ambiente que ela trabalhou, ela foi bem acessível (...) e lembrou de trabalhar o número 9, não podemos esquecer, pois será bem a semana desse número ela disse.

Vitória: Eu acho que podíamos começar com uma história.

Isabela: E para o problema desencadeador, podemos fazer correspondência um a um, e trabalhar a correspondência do número 9. (...) E se a gente começasse pela história do Bichodário?

Jô: Pode ser! Teríamos que classificar, por exemplo, se na segunda a gente trabalhasse geral, terça os domésticos, na quarta os aquáticos, e em um momento encaixamos o número nove. (...)

Vitória: É uma história interessante e faria um panorama geral dos animais. Vocês viram que tinha um menino que fez com massinha vários animais? Poderíamos pensar em algo assim...!

Isabela: Sim, pensei também em algo assim. Levar bastante massinha...a gente conta a história e eles fazem um animal da história e começamos a fazer a classificação, a partir do que eles fizeram.

Jô: Seria legal fazer uma maquete para colocar esses animais que eles vão fazer. E trabalharíamos com os animais que eles fizeram e conhecem.

Pesquisadora: Ou para termos uma noção do que sabem e trazermos outros diferentes.

Isabela: É acho melhor, trazer diferentes animais, é a oportunidade de conhecerem outros animais.

(...)

Isabela: Vamos pensar...segunda-feira?

Pesquisadora: Qual história?

Vitória: Tem a do mundinho também!

Isabela: Podíamos fazer a receita de massinha com eles, eles amam aquelas massinhas e seria diferente, com certeza não fizeram.

(...)

Jô: E encaixaríamos em que momento?

Isabela: Pois é... Precisamos pensar em uma introdução para começar os animais e depois ir pensando nisso.

Jô: Vamos pesquisar músicas quem sabe...!

Fonte: Sistematização da autora.

Diferentes histórias, maquete, massinha, músicas, foram refletidos diversos recursos para iniciar a temática animais, escolhida pelas acadêmicas, com intuito de interligar com meio ambiente, solicitado pela escola. Compreendemos que as mesmas queriam se utilizar de diferentes maneiras para envolver aquelas crianças

que não vivenciavam tais experiências em sala de aula, ou se sim, as vivenciavam muito pouco.

As acadêmicas estavam ansiosas, pensavam em inúmeras possibilidades, não conseguiam centrar-se em uma única ideia, o episódio anterior demonstra apenas uma parte de uma manhã inteira de planejamento³³, quando apenas depois de uma hora de diálogo, conseguiram entrar em acordo: “Iniciaremos com músicas sobre animais!”. Esse anseio de aproximar-se das crianças, bem como proporcionar um ambiente lúdico, diferente, divertido e de conhecimento estava presente nas conversas. Makarenko (1977, p. 213) reflete que,

Los niños tienen sus tipos de emotividad, su grado de expresividad de movimiento espirituales. Y la belleza de la colectividad infantil no puede copiar totalmente la belleza de la colectividad adulta. Tomemos el juego. Este debe estar presente necesariamente en la colectividad infantil. Un conjunto de niños que no juegue no es tal colectividad infantil.

E ao considerar a expressividade e coletividade infantil, que as acadêmicas demonstravam sensibilidade ao planejar, queriam possibilitar àquelas crianças diferentes experiências, para que pudessem se constituir como um coletivo infantil que brinca, que tem sua atividade principal valorizada no planejamento do professor.

Também, entendemos que essa falta de decisão era derivada da expectativa que tinham em trabalhar com um contexto de crianças que aparentemente não brincavam. Eram crianças que não vivenciavam a infância em sua essência. Contudo, apesar de muitas indecisões, alguns elementos importantes afloravam da discussão: *a busca por um problema desencadeador e a intencionalidade voltada à criança.*

Observamos isso, no seguinte excerto:

“E para o problema desencadeador, podemos fazer correspondência um a um, e trabalhar a correspondência do número 9. (...) E se a gente começasse pela história do Bichodário?” (ISABELA).

O problema desencadeador citado pela acadêmica está relacionado às fundamentações teóricas do grupo PIBID/InterdEM. Este problema sintetiza a Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA) que “(...) é organizada pelo

³³ O planejamento desenvolvido com as crianças, não está aqui detalhado, mas pode ser conferido em sua totalidade no APÊNDICE C.

professor tomando-se por base os seus objetivos de ensino que, como dissemos, se traduzem em conteúdos a serem apropriados pelos estudantes no espaço de aprendizagem” (MOURA et al., 2010, p. 103). Esse momento nos mostra a importância de uma fundamentação teórica orientadora das ações, pois foi a partir do momento que foi feita menção a um elemento teórico conhecido e adotado pelo grupo, as ideias começaram a se organizar.

Cabe ressaltar que o grupo, desde sua organização, desenvolve suas ações a partir de fundamentos teóricos definidos, apoiados na THC e que são constantemente estudados não só pela necessidade de aprofundamento, mas também porque existe uma pequena rotatividade dos participantes principalmente em função das saídas das bolsistas de Iniciação à Docência quando concluem o curso. Foi a partir dessa compreensão que nas ações metodológicas de organização do experimento formativo dessa pesquisa, foram incluídos sete encontros de discussões e estudos teóricos que antecederam o início do planejamento. E a relevância desses momentos configurou-se como premissa e produto. Ou seja, compreendidos como importantes para antes do planejar, mostraram-se no planejar.

Retomemo-nos ao planejamento das acadêmicas. Após muito diálogo, o mesmo tomava um “rumo”, decidiram que o primeiro momento do primeiro dia seria com músicas e vídeos sobre animais, e após seriam apresentados três cartazes simulando ambientes aéreos, aquáticos e terrestres, em que as crianças completariam colando animais recortados de livros e revistas.

Figura 9 – Cartazes dos animais



Neste dia, no desenvolvimento das ações, percebeu-se indícios de valiosas aprendizagens para as acadêmicas. As crianças iam colando os animais nos cartazes que representavam seus habitats e, em determinado momento, começam a surgir perguntas, como, apresentamos no episódio a seguir:

Quadro 22 – Episódio 04: Uma chuva de perguntas

Criança 1: A Joanelha vai onde?

Criança 2: E a galinha profe, ela tem asas e pés! Posso colocar no meio dos dois?

Criança 3: O sapo vive só na água?

Criança 4: A borboleta já nasce voando?

Criança 5: Prof, meu cachorro gosta muito de água, posso colocar ele na água?

(28/11/2016, DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

Fonte: Sistematização da autora.

Rapidamente as futuras professoras se olhavam, como quem dizia: quem vai responder a essas inúmeras perguntas? É, as crianças são surpreendentemente curiosas....A acadêmica Luana, respondeu apenas a pergunta do sapo, dizendo que o mesmo quando nasce em forma de girino tem apenas a água como seu habitat, porém ao crescer vive predominantemente na terra. Em relação a isso, pergunta-se: “Porque e como ocorre essa mudança? Onde está o conhecimento científico nessa resposta?”.

As acadêmicas tinham organizado o ensino claramente com a intencionalidade de que as crianças aprendessem, porém, faltava às mesmas o conhecimento? Moura et al (2010, p. 92) discorre,

O ensino realizado nas escolas pelos professores deve ter a finalidade de aproximar os estudantes de um determinado conhecimento. Daí a importância de que os professores tenham compreensão sobre seu objeto de ensino, que deverá se transformar em objeto de aprendizagem para os estudantes.

O que faltou para esse momento? Estudo? Mais organização no planejamento? Experiência? Diante disso, trouxemos um excerto retirado do diário de campo da acadêmica Jô:

Quadro 23 – Episódio 05: A reflexão

“Todas queriam participar ao mesmo tempo, expondo os animais que haviam encontrado e colando nos respectivos cartazes. Penso que tenham sido momentos muito válidos, pois integrou todos os alunos. (...). No entanto, senti-me desafiada frente a algumas imagens, visto que não conhecia todos os animais e os alunos haviam recortado os nomes. Assim, como estávamos em um grupo maior de bolsistas, pude solicitar ajuda. Penso que seja importante disponibilizar uma grande variedade de livros, revistas e materiais para recorte. No entanto, é complicado, ao professor, conhecer todos os animais que serão possíveis de escolha e recorte. Então, talvez seja válido selecionar anteriormente algumas páginas, folhas para recorte, em que o professor tenha conhecimento sobre os animais para conseguir auxiliar os alunos em possíveis dúvidas. Outro momento de dúvida foi relativo à joaninha. É um animal terrestre ou aéreo?” (...) (JÔ, 28/11/2016, DIÁRIO DE CAMPO).

Fonte: Sistematização da autora.

Percebemos a partir da reflexão da acadêmica frente ao problema surgido na sala de aula sua constatação de que havia falta de estudo sobre o conteúdo a ser ensinado. E ela mesma já reflete trazendo uma possível solução, selecionar e conhecer anteriormente as páginas, podendo estudar mais sobre tais animais que as crianças irão recortar.

Esse episódio nos assinala sobre a importância de espaços formativos para as acadêmicas, em que as mesmas estão vivenciando o ser professor, espaço esse, de experiência, aliando teoria e prática. Em que, sentem-se desafiadas a organizar o ensino e colocá-lo em prática, e perceber o como não é fácil ser professor, bem como a relevância de organizar um ensino que possibilite para a criança uma apropriação do conhecimento científico. Nesse sentido,

[...] o desafio que se põe é o de propor uma organização do ensino que não se limite simplesmente a reforçar o desenvolvimento do pensamento empírico, posto que se trata de um tipo de pensamento pautado nos aspectos externos e observáveis dos objetos e fenômenos e, como tal, desenvolve-se independentemente da escolarização do sujeito (ROSA, MORAES; CEDRO, 2010, p. 80).

Para o desenvolvimento do pensamento empírico, não existe a necessidade do âmbito escolar e dos professores, afinal esse, é aprendido espontaneamente,

sem um ensino organizado intencionalmente. Davidov (1988), conforme citado por Asbahr (2011, p. 73) reflete que,

O tipo de ensino que vigora na maioria de nossas escolas leva apenas à formação do pensamento empírico. Os métodos de ensino, nesta perspectiva, restringem-se à generalização empírica, expressa por conceitos empíricos e cotidianos. Ou seja, os estudantes são levados a analisar, comparar e classificar diferentes objetos, buscando neles o que há de comum, as propriedades repetidas, estáveis, que parecem constituir-se como o essencial na definição dos objetos em análise.

É necessário superar este modelo de pensamento, no sentido de buscarmos desenvolver nas crianças o pensamento teórico, tendo em vista que essa é a finalidade do ensino escolar.

A aprendizagem desse momento a partir da constatação da importância do conhecimento científico fazer parte da Educação Infantil e que isso implicava no estudo do professor, refletiu-se no decorrer da semana no desenvolvimento de outras atividades. Um exemplo foi quando trabalharam sobre os animais aéreos. A atividade foi denominada *Cantos temáticos*, sendo que a proposta era que cada acadêmica, organizasse na sala de aula uma mesa com um animal aéreo, sendo: pássaro, borboleta e abelha. As crianças foram divididas em três grupos e iriam passar pelos três cantos temáticos. Cada acadêmica³⁴ ficou responsável por levar conhecimento científico sobre o seu determinado animal.

Figura 10 – Canto temático - Pássaro



Fonte: Acervo pessoal.

³⁴ Neste dia uma das acadêmicas não conseguiu ir, então as outras três desenvolveram as ações.

Figura 11 – Canto temático – Borboleta



Fonte: Acervo pessoal.

Observou-se o comprometimento de cada acadêmica em proporcionar às crianças a apropriação do conhecimento científico.

As mesmas, estudaram questões como: Revestimento da pele; Ferrão da abelha; Produtos feitos a partir do mel; Impermeabilidade; O que comem; Motivo de voarem; O bico do passarinho; Transformação da borboleta, etc...Em cada cantinho havia materiais diferentes, fotos reais dos animais, vídeos e histórias, além de muitas explicações. Nesse momento, ficou evidente o estudo de cada acadêmica e sua organização, o que refletiu na reação das crianças, pois as mesmas estavam empolgadas e alegres, queriam saber mais e mais! A seguir, mostramos excertos de duas reflexões das acadêmicas em que demonstram satisfação pelo momento do canto temático.

Quadro 24 – Episódio 06: A felicidade do que deu certo

“Se detendo na abelha, borboleta e pássaro, realizamos o circuito de cada animal. Destaco como positivo esse momento, pois consegui estudar bastante sobre a borboleta, trazendo diversos aspectos e, com isso, saí satisfeita, pois os alunos corresponderam durante toda a apresentação, interagindo e até mesmo repetindo a história novamente” (ISABELA, 30/11/2016, DIÁRIO DE CAMPO).

“Penso que neste dia a turma tenha me surpreendido. Foi uma manhã diferente, pois os alunos estavam encantados e admirados com as histórias e curiosidades sobre os animais que foram apresentados: passarinho, borboleta e abelha. As crianças estavam atentas às explicações, trazendo suas dúvidas e fatos que ocorreram em suas casas com os mais diversos animais. Foi surpreendente ver que depois da conversa elas contaram aos colegas o que haviam escutado, criaram hipóteses sobre o assunto e responderam a dúvidas e questionamentos dos colegas” (JÔ, 30/11/2016, DIÁRIO DE CAMPO).

Fonte: Sistematização da autora.

Destaca-se a importância do professor na apropriação do conhecimento científico. Desse ponto de vista,

[...] se concretiza a função mediadora docente: ao criar mediações para o acesso das crianças ao conhecimento mais elaborado, o/a professor/a realiza seu papel fundamental em relação às novas gerações: possibilitar que elas se apropriem do conhecimento já elaborado a partir do que poderão efetivamente criar o novo (MELLO; FARIAS, 2010, p. 65).

Para que esta apropriação da criança aconteça, o professor precisa ter se apropriado dos conceitos que deseja ensinar, estando os dois em processo de atividade. A atividade de ensino do professor deve promover na criança um motivo para que queira aprender, estando a criança em atividade de aprendizagem. Referente a isso, Moura et al. (2010, p. 90) destaca,

O professor que se coloca, assim, em atividade de ensino continua se apropriando de conhecimentos teóricos que lhe permitem organizar ações que possibilitem ao estudante a apropriação de conhecimentos teóricos explicativos da realidade e o desenvolvimento do seu pensamento teórico, ou seja, ações que promovam a atividade de aprendizagem de seus estudantes.

Nesse sentido, as ações acima relatadas, o “Canto temático”, dá indícios de que as acadêmicas estavam em processo de atividade, o que promoveu aprendizagens nas crianças. Compreendemos que a maneira como o ensino estava

organizado, foi o que promoveu o desenvolvimento intelectual das crianças, compartilharam saberes em espaços de aprendizagens.

A partir das reflexões deste eixo, podemos conjecturar alguns pontos, como mostra o esquema a seguir:

Figura 12 – Reflexões eixo 2



Fonte: Sistematização da autora.

Estas ideias apareceram constantemente no presente eixo, todas interligadas e relacionadas com as práticas acadêmicas das futuras professoras. A relação teoria e prática, bem como a intencionalidade foi fundamental para a escolha das ações a serem desenvolvidas no âmbito escolar e como direcionador de suas práticas com as crianças. O conhecimento científico serviu de aprendizagem docente às futuras professoras, pois mesmo sabendo de sua importância, em momentos primeiros não haviam se dedicado tanto a ele, a partir da reflexão, que perceberam a necessidade de mais estudos. Nesse sentido, as acadêmicas aprenderam na prática e a partir da reflexão realizada sobre ela, conseguindo (re) planejar o que acreditaram necessário.

Para refletirmos, trazemos um excerto da poesia de Cecília Meireles, “Ou isto ou aquilo”, em que diz: “Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo e vivo escolhendo o dia inteiro! Não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranquilo. Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo”. Será que as crianças precisam estar sempre escolhendo? Será que não podemos unir a brincadeira com o estudo? Onde ambos se entrelaçam num movimento de diversão e aprendizagem? Acreditamos que podemos mostrar as crianças que os dois, isto ou aquilo, podem ser bons e melhores quando os desenvolvemos felizes!

6.3 VIVÊNCIAS NO ÂMBITO ESCOLAR

As autoras Barbosa e Horn (2001, p. 67), nos trazem uma reflexão importante para iniciarmos a discussão nesse presente eixo,

Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da *leitura* que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades.

A partir da necessidade expressa pelas crianças (precisamos brincar!), a interpretação das acadêmicas foi de que precisavam organizar atividades que colocassem as crianças na necessidade de resolver situações desencadeadoras de aprendizagem. Diante disso, organizaram detalhadamente cada momento da rotina diária, sem nunca esquecer da atividade principal: o jogo.

Para análise deste eixo, usaremos o desenvolvimento de duas atividades: *Construção de móveis* e *Animais aquáticos*, que demonstraram indícios de que as acadêmicas estavam se colocando em atividade de ensino.

A construção do móvel de animais aéreos referia-se ao registro da atividade *Cantos temáticos*, citada no eixo anterior. Cada acadêmica ficou com um grupo de criança, e realizou um carimbo com tinta, com as mãos (conforme figuras 13, 14 e 15), formando o referido animal que havia trabalhado: abelha, pássaro e borboleta. As crianças, ao receberem a notícia de que iriam trabalhar com tinta, ficaram entusiasmadas, eufóricas e alegres. As acadêmicas, aos poucos, também iam sentindo-se com maior liberdade para criar estratégias para desenvolver essas ações. De início elas passavam a tinta nas mãos das crianças, aos poucos foram deixando as próprias crianças realizarem essa ação. Para exemplificação, traremos o episódio e as imagens que seguem:

Quadro 25 – Episódio 07: A alegria de novas sensações

Luana: Vamos começar contigo?

Criança: Eu? Nãooooo...

Luana: Não precisa ficar nervosa, quer começar?

Criança: Tá!

Luana: Vamos pegar o pincel, molhar na tinta e passar na mão, quer tentar fazer?

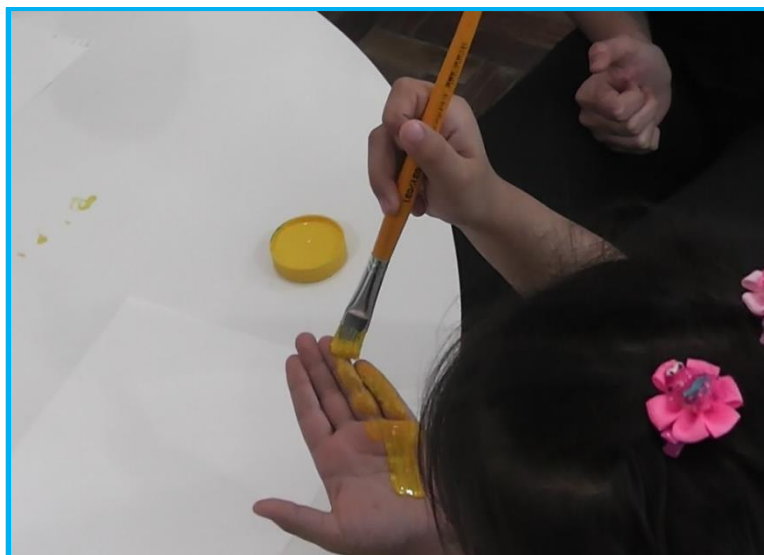
- Luana junto da fala realiza uma demonstração, a criança então, inicia ...

Criança: É gelado e faz “coceguinhas” é legal!

- Muitas risadas surgem das crianças e todas querem começar!!!! (30/11/2016, FILMAGEM)

Fonte: Sistematização da autora.

Figura 13 – Pintura nas mãos



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 14 – Pintura passarinho



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 15 – Pintura abelha³⁵

Fonte: Acervo pessoal.

Os risos e reações das crianças expressavam as inúmeras sensações por elas sentidas. As mesmas fechavam e abriam as mãos com tintas, espalhavam a tinta cada vez mais, olhavam umas às outras, com sorrisos no rostinho. Balançavam as folhas de um lado a outro, brincando com o animal de voar... Imitavam os sons de cada animal... Agora aquela folha, não era apenas mais uma folha branca, mas

³⁵ Após a secagem, as acadêmicas recortaram cada animal, colocando um fio e espalhando os mesmos pela sala de aula, pendurando nos teto, janela, etc...diferentes cantos aéreos.

carregava consigo diversos sentidos que as crianças atribuíam aquela atividade, como bem descreve Toquinho, na música “Aquarela”, “Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo...”.

Para que a criança imagine, crie e fantasie, é necessário proporcionar a ela diferentes experiências. Vigotski (2009, p. 22), diz que “[...] quanto mais rica é a experiência mais rica deve ser também a imaginação”, afinal a imaginação é o acúmulo de experiência, construídas a partir de materiais retirados da realidade.

Os encaminhamentos das acadêmicas e as reações das crianças nos apontam indícios de que crianças e acadêmicas encontravam-se em atividade de ensino e atividade de aprendizagem. Moura et al. (2010, p. 94) reflete que,

Para que a aprendizagem se concretize para os estudantes e se constitua efetivamente como atividade, a atuação do professor é fundamental, ao mediar a relação dos estudantes com o objeto do conhecimento, orientando e organizando o ensino. As ações do professor na organização do ensino devem criar, no estudante, a necessidade do conceito, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo. O professor, como aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos que a mediação das acadêmicas, a partir do ensino organizado intencionalmente, foi o que proporcionou a aprendizagem das crianças, por meio da necessidade de realizar as ações do carimbo que motivaram reflexões sobre as características dos animais.

Outro momento em que acreditamos complementar-se a essas experiências e aprendizagens, foi a da atividade *Animais Aquáticos*. O desenvolvimento dessa temática aconteceu a partir das seguintes etapas: Construção do canto temático aquático; Conversa (com fotos) sobre as características de diversos animais aquáticos (respiração, pele/cobertura, alimentação, etc.); Confecção de um aquário; Confecção do polvo matemático.

Essa manhã era mais uma repleta de aprendizagens e descobertas. As crianças vinham entusiasmadas, demonstrando querer aprender e as acadêmicas animadas, bem como levando diferentes conhecimentos as crianças. Diante disso, o autor Marcelo (2009, p. 19) discorre, “Para além do conhecimento pedagógico, os professores têm que possuir conhecimento sobre as matérias que ensinam. Conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos, é algo incontornável no ofício docente”. E, as acadêmicas estavam demonstrando apropriação do que

explicavam as crianças, mas também, tinham que responder a criatividade das crianças. Iniciaram suas elucidações no animal peixe, indo aos pinguins, golfinho, estrela-do-mar, polvo, entre outros. A seguir, demonstramos um episódio que retrata conversa entre as acadêmicas e as crianças.

Quadro 26 – Episódio 08: As respostas das crianças

Jô: Vocês lembram que ontem conversamos sobre os animais aéreos? Descobrimos que os passarinhos têm penas, mas o peixe, o que será que ele tem na pele dele? Será que ele tem pena?

Criança 1: Não...porque ele é lisinho.

Jô: Mas o que será que tem na pele deles? Como chamamos isso?

Criança 2: Carne!

Jô: Mas em cima da carne?

Criança 3: Sangue.

Jô: O sangue é embaixo da carne. Assim, se pegarmos um urso ele será peludo, por causa dos pelos, o peixe tem algo chamado de escamas (01/12/2016, FILMAGEM).

Fonte: Sistematização da autora.

Esse momento de lidar com a imprevisibilidade das respostas criativas das crianças, também é um momento de aprendizado para as acadêmicas e só saberão lidar com isso, se estiverem devidamente preparadas no planejamento e apropriação dos conceitos. É evidente que o professor não saberá tudo e muitas vezes pode ficar sem respostas para as perguntas das crianças, precisando pesquisar posteriormente para sanar dúvidas. Diante desta questão,

O papel do planejamento só é importante como apoio, tanto de revisão como de exercício de imaginação, de levantamento de possibilidades de uma ação educativa num tempo/lugar chamado escola. Serve para recolocar a professora como uma das mediadoras do processo de aprendizagem humana (REDIN, 2014, p. 22-23).

Nesse processo de troca de conhecimento e experiência, ambos aprendem e se desenvolvem, o professor e aluno. A seguir, traremos dois excertos do diário de campo das acadêmicas em que demonstram suas impressões sobre o desenvolvimento das atividades e também fotos de alguns desses momentos.

Quadro 27 – Episódio 09: A reflexão (2)

“As ações do dia foram muito significantes, especialmente na elaboração dos animais feitos com massa de modelar, podemos perceber as características e a riqueza de detalhes em cada bichinho construído pelos alunos. Eles se envolveram bastante na atividade e demonstraram muita criatividade (...)” (VITÓRIA, 01/12/2016, DIÁRIO DE CAMPO).

“ No momento da massinha os alunos conversavam e questionavam o colega sobre o animal que estava fazendo, tornando um momento agradável, onde nós trocamos ideias com os alunos e eles trocavam entre si, mostrando um grande interesse pela atividade (...) Logo que colocavam o animal dentro do copo com gel perguntavam se poderiam levar para casa, e ao respondermos que sim, agradeciam com uma enorme felicidade” (ISABELA, 01/12/2016, DIÁRIO DE CAMPO).

Fonte: Sistematização da autora.

Figura 16 – Confeccção dos aquários



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 17 – Polvo dos números³⁶



Fonte: Acervo pessoal.

Ensino organizado intencionalmente, atividade principal da criança, aprendizagem, alegria e divertimento. Essas ideias nortearam as ações das acadêmicas, que viram refletir nas crianças esse ideal de ensino. As crianças ao longo daquela semana foram demonstrando estarem interessadas, aprendendo e se divertindo, chegando ao final, não questionavam mais pelas “folhas”, ou quando elas entregariam tais atividades para fazerem, como também, não queriam deixar as acadêmicas irem embora. Salientamos que não desconsideramos as chamadas “folhas” que se constituem de registros parcialmente prontos em que a criança normalmente preenche lacunas ou quadros. Compreendemos que elas fazem parte do processo de desenvolvimento e apropriação de conceitos, bem como registros das atividades práticas, porém o que não concordamos, é um ensino pautado apenas nesta metodologia. Diante da atividade principal da criança, considerada no planejamento, o autor Petrovski (1986, p. 163) destaca,

Las investigaciones muestran que em el niño el juego es una forma de realización de su actividad, una forma de su actividad vital. Como tal está relacionada com el “placer funcional”. Su motivación es la necesidad de actividad y su fuente la imitación y la experiencia. Pero las acciones en el

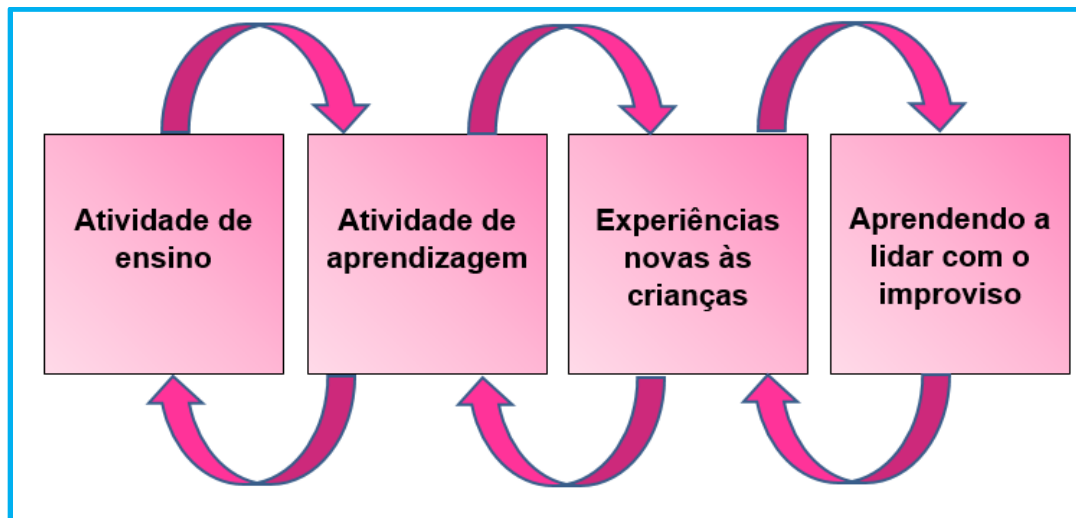
³⁶ Na confecção deste polvo, foi explicado as crianças que o mesmo possui 8 braços, mas o nosso teria 9 em virtude de estarmos trabalhando este número, solicitado pela regente, bem como foi dialogado com as crianças sobre inclusão.

juego desde el comienzo se desarrollan a partir de los médios humanos de utilización de las cosas y de las formas humanas de comportamiento práctico assimilados em contacto com los adultos y bajo la dirección de éstos.

A atividade principal da criança é sua atividade vital, como refere-se à citação acima, não existe nenhuma criança que não ame brincar e se divertir. Se queremos crianças que aprendam, precisamos saber conhecê-las, perceber suas necessidades, potencialidade e nos aproximarmos do que elas gostam, criar laços que eternizem esses momentos de aprendizagem no âmbito escolar, para que a criança tenha lembranças boas desse período...! E isso precisa estar intencionalmente presente na organização do ensino, e, portanto, por ele ser aprendido.

Finalizando as ideias do referido eixo, apresentamos a figura a seguir, com algumas reflexões dialogadas.

Figura 18 – Reflexões eixo 3



Fonte: Sistematização da autora.

O acompanhamento das novas experiências proporcionadas às crianças, permite-nos identificar indícios de que ambos, acadêmicas e crianças, estivessem em atividade de ensino e de aprendizagem. Aprender a lidar com o imprevisto, foi um momento de aprendizagem para as acadêmicas, que se viram cheias de respostas e diálogos, diferentes do que imaginavam.

Para refletirmos, trazemos a letra da música “A mochila da Camila” do Pandorga da Lua, “O que cabe e o que não cabe na mochila da Camila? Cabe um tema, uma encomenda, um cheiro macio de merenda? Cabe um sapo e um sapato? E a meia do pé-de-pato? O que cabe e o que não cabe na mochila da Camila? A mãe às vezes se grila: - Tá pesada essa mochila!”. Que na mochila de nossas crianças, caiba muitos sonhos, alegrias, aprendizagens, divertimentos, amor, amizade e etc... E que não caiba nessa mochila, sonhos perdidos e podados, rancor, tédio, desamor e um ensino que não considere suas necessidades, que não caiba um ensino desqualificado e desprovido de intencionalidade.

CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final desta dissertação de mestrado, não compreendemos que as reflexões se finalizam, pois, percebemos que muitas situações e momentos poderiam ter sido modificados. Porém, entendemos que estamos sempre em processo de aprendizagem e desenvolvimento, o que nos faz evoluir e melhorar.

Neste trabalho apresentamos inicialmente a trajetória da pesquisadora como criança, sujeito e acadêmica, o que contribuiu para a escolha da temática da pesquisa, na qual objetivamos investigar o processo formativo de futuros professores na organização do ensino na Educação Infantil. Além, disso, refletimos sobre a educação e seu processo de escolarização, principalmente no ensino da matemática, que ainda se utiliza do processo de memorização e repetição. Isso porque acreditamos em uma educação que desenvolva o psíquico e humano, e não apenas obtenção de conteúdos.

Posterior a isso, contextualizamos a temática de investigação em duas etapas, a primeira realizando uma pesquisa no portal da CAPES, buscando identificar possíveis trabalhos próximos ao nosso. Nessa busca, encontramos Ritzmann (2009, p. 74), que analisou como se dá o desenvolvimento da compreensão de jogo na Atividade de Ensino para professores em formação inicial. A autora, buscou subsídios na Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Atividade e Atividade Orientadora de Ensino, perspectivas as quais nos embasamos. Na segunda parte, apresentamos considerações sobre a formação de professores, afinal, nosso foco foi investigar o processo formativo de futuras professoras, em que acreditamos ser extremamente necessário discutir a formação inicial como etapa da formação docente. Diante disso, Lopes (2009, p. 55), destaca que

Ser, atualmente, um professor é um desafio. E formar um, também o é. A dinâmica do mundo impõe à escola um movimento que deve ser acompanhado pelo professor, tanto no âmbito das relações pessoais com os alunos quanto na evolução do conhecimento. Daí a necessidade de se pensar em formar um profissional de maneira que esteja preparado não para cada um dos acontecimentos isolados que enfrentará no dia-a-dia, mas para poder acompanhar tal processo.

Trabalhar com formação inicial é um caminho desafiador, em que é necessário subsidiar as acadêmicas reflexões acerca da teoria e prática docente,

que se tenha objetivo de contribuir com uma melhor qualidade na formação, caso contrário, não existe um motivo de se ter tal processo formativo.

A partir da especificidade de se pesquisar na Educação Infantil, fez-se importante dialogar sobre os documentos que norteiam este nível de ensino. Mesmo, que tais políticas sejam pensadas de cima para baixo, dos órgãos maiores para a sala de aula e não ao contrário como acreditamos, com a participação ativa de todas os envolvidos no âmbito escolar. Compreende-se que trazem discussões necessárias aos gestores escolares, como por exemplo, desde a década de 1980, quando a Educação Infantil avança, começando a ser vista como direito da criança, dever da família e do Estado. Neste momento, diversos documentos começam a ser elaborados para este nível. Se queremos criticar tais políticas, precisamos ter embasamento teórico e prático, para que possamos dizer o que concordamos ou criticamos.

Ao acreditarmos na necessidade de um embasamento teórico, apoiamo-nos na Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade que explicam o desenvolvimento do homem a partir de interações, movidos por necessidades. E, na Atividade Orientadora de Ensino como uma proposta para a organização do ensino de matemática. A partir destas questões, também discorreremos sobre a atividade principal do sujeito, como nosso trabalho enfoca as crianças da Educação Infantil, dialogamos sobre a atividade principal: o jogo. Diante disso, Moura et.al (2010, p. 95), reflete que, “Analisar o desenvolvimento do sujeito por meio da atividade principal é fundamental para compreender o papel da educação e da organização do ensino sobre a sua atividade e a formação da consciência”. Nesse sentido, acreditamos na importância de planejar a partir da atividade principal, com certeza não é uma tarefa fácil, mas também, não impossível quando se almeja a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, quando se acredita na potencialidade que tem a educação.

O planejamento, compreendendo a atividade principal da criança: o jogo, foco deste trabalho, foi a partir do Subprojeto Interdisciplinar Educação Matemática (PIBID/InterdEM) no âmbito do qual organizamos um subgrupo da Educação Infantil, disposto a estudar, planejar e desenvolver ações voltadas a crianças de 4 a 5 anos em uma escola da rede pública da cidade de Santa Maria – RS. Após o desenvolvimento de tais ações a produção dos dados foi organizada em três eixos

de análise: A criança e sua atividade principal; O planejamento do ensino na Educação Infantil e Vivências no âmbito escolar.

No primeiro eixo, a concepção de criança, a partir da atividade principal, permeava as discussões das acadêmicas ao planejar. Diante da importância do jogo, Petrovski (1986, p. 165) destaca que,

El juego desarrolla la toma de conciencia sobre las acciones ejecutadas precisamente como operaciones, enseña a ejecutar tales operaciones a base de un autocontrol (regla), finalmente amplía la idea de sí mismo como sujeto de las acciones materializadas hacia el concepto de sí mismo como portador de un papel social, como sujeto de relaciones humanas.

O jogo tem sua seriedade ao desenvolver a consciência das crianças em cada ação executada, bem como, amplia a ideia de si mesmo para a ideia de sujeito portador de um papel social nas relações humanas. Nesse sentido, a atividade principal da criança, não é mero “passatempo”, mas sim, uma ação necessária e indispensável a criança e ao professor, que precisa aprender a considerar isso ao organizar seu ensino. No referido eixo, as acadêmicas compreenderam a importância de se planejar considerando a atividade principal da criança, mas também, frustrando-se ao perceber que não são todos os contextos escolares que ponderam essa atividade a partir da necessidade das crianças.

Diante desta concepção de criança e planejamento é que surge a análise do segundo eixo, em que as acadêmicas já conheciam as crianças da turma, rotina, ambiente escolar, bem como tinham um objetivo ao planejar, organizar o ensino permeado de atividades intencionais, prazerosas e divertidas. Porém, ao desenvolver as ações, nem tudo saía como o planejado, o imprevisto das questões emergidas das crianças, desestabilizava de certa maneira as acadêmicas, que percebiam que faltava ter estudado mais o conhecimento científico. Afinal, não é só de ludicidade que vive o planejamento, mas de muito estudo por parte do professor. Este momento foi de muita aprendizagem, e isso, refletiu-se nas próximas ações desenvolvidas por elas, quando demonstravam ter estudado e assim, se apropriado do conhecimento científico, podendo proporcionar às crianças, o desenvolvimento do pensamento teórico. Portanto,

A apropriação por parte do sujeito do conhecimento científico oferece a ele a condição de compreender novos significados para o mundo, ampliar seus horizontes de percepção e modificar as formas de interação com a realidade que o cerca: em suma, permite a ele transformar a forma e o conteúdo do seu pensamento (ROSA; MORAES; CEDRO, 2010, p. 67).

Acreditamos que as acadêmicas, conseguiram proporcionar as crianças diversas e diferentes interações com a realidade, ampliando horizontes e assim, como dizem os autores citados, transformando a forma e o conteúdo do seu pensamento.

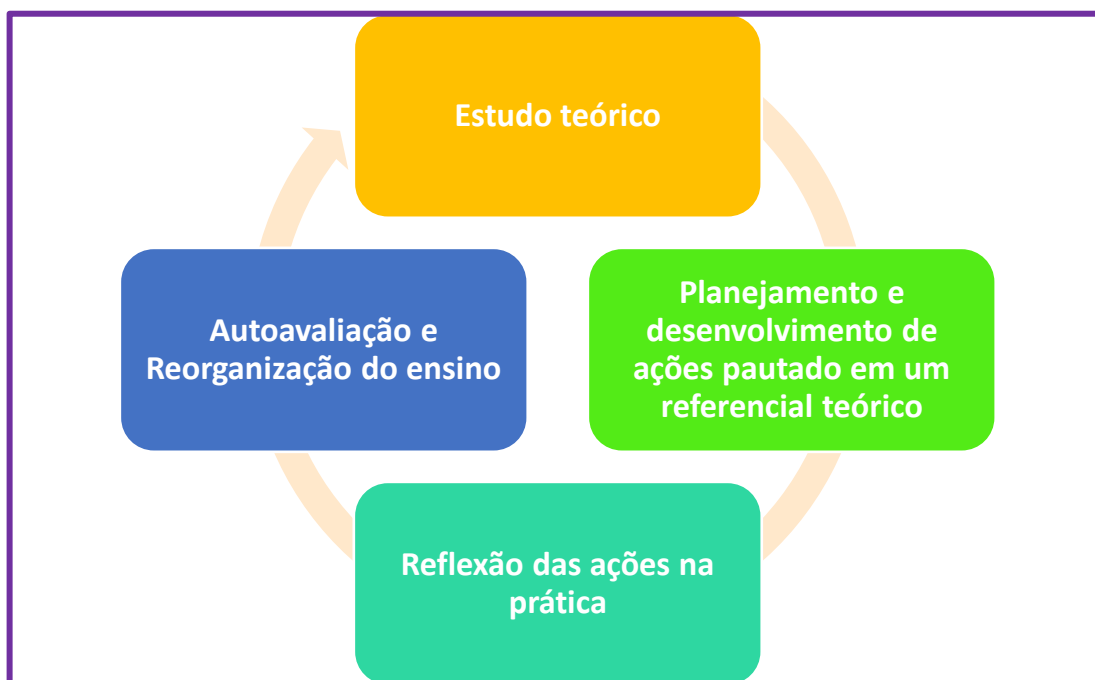
Podemos continuar a perceber o desenvolvimento das acadêmicas e das crianças, no terceiro eixo de análise em que as vivências no âmbito escolar, proporcionaram aprendizagens a ambos os envolvidos. As acadêmicas em determinado momento, destacaram a riqueza de detalhes nos animais confeccionados com massinha de modelar, com certeza, isso é fruto, da riqueza de informações e conhecimento científico trabalhados com os alunos. Lembramos que

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o professor planeja a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação. Entretanto, considerando que a formação do pensamento teórico e da conduta cultural só é possível como resultado da própria atividade do homem, decorre que tão importante quanto a atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve (MOURA et al., 2010, p. 90).

As análises dos dados apontam os momentos em que as crianças e as futuras professoras estiveram em atividade.

Retomando a questão principal norteadora da pesquisa: “*Quais ações oportunizam aprendizagens sobre a docência na Educação Infantil para futuros professores, ao organizarem o ensino tomando o jogo como atividade principal da criança?*”. Jamais teremos respostas prontas, conclusivas e inquestionáveis, e nem essa foi a intenção de nossa pesquisa, mas sim, identificar ações que compreendem alguns elementos indispensáveis nas práticas docentes. A seguir, apresentamos um esquema, com alguns desses elementos que identificamos.

Figura 19 – Elementos da aprendizagem docente



Fonte: Sistematização da autora.

Tornar-se professor não é fácil, na verdade nunca estaremos totalmente prontos e preparados, vamos formando-nos a cada ação diária em sala de aula, a cada nova situação, a cada nova aprendizagem que estamos abertos a entender. Precisamos estar atentos a compreender e interpretar as ações, e a partir delas reavaliar nosso ensino, nossa prática, o nosso ser professor.

Ser professor nos dias atuais, é ainda acreditar na educação, é confiar que ela transforma os sujeitos e esses transformam as realidades e o mundo! Ser professor de Educação Infantil é ainda mais desafiador, pois iniciamos o processo de formação das crianças, que levarão suas aprendizagens e valores para o resto da vida. Compreendemos que ao almejar o desenvolvimento do pensamento teórico do sujeito, como professores, trabalhamos também, o humano. Nesse sentido, nos reportamos ao livro “Tudo que eu devia saber na vida aprendi no Jardim-de-infância”³⁷ do autor Robert Fulghum, do qual traremos um trecho,

A maioria das coisas que eu realmente precisava aprender sobre como viver, fazer e ser, eu aprendi no Jardim de Infância. Sapiência não se encontrava no topo da montanha das escolas de pós-graduação, mas no pátio do jardim. Essas são as coisas que aprendi: compartilhar todas as

³⁷ Excertos retirado da adaptação e tradução de Paulo R. Motta. Fonte: Tudo que Eu Devia Saber Aprendi no Jardim de infância - Robert Fulghum – ed. Best Seller (ISBN 8571239045).

coisas; “jogue limpo” e não bata nos colegas. Não pegue nada que não seja seu; limpe a bagunça que você fez. Coloque tudo de volta nos seus lugares. Peça desculpas quando você magoar alguém. Sempre dê a descarga e lave as mãos, sobretudo, antes das refeições. Viva uma vida equilibrada: além de trabalhar, desenhe, pinte, cante e dance um pouco todos os dias. Lembre-se também de que leite frio e biscoitos fresquinhos podem ser bons para você. (...) Imagine como o mundo seria melhor se todos tivessem um lanchinho com leite e biscoitos às 3 da tarde e, em seguida pudesse brincar. Imagine se fosse política nacional que todos os cidadãos tivessem que limpar a sua própria bagunça e colocar as coisas de volta em seus lugares. Imagine se todos dessem as mãos e permanecessem juntos.

Imagine como seria bom se todas nossas crianças tivessem uma Educação Infantil de qualidade, se todas pudessem aprender brincando e se divertindo, se todas tivessem suas atividades principais valorizadas e respeitadas. Ah se pudéssemos... porém, se iniciarmos desde a formação dos futuros professores nos cursos de licenciaturas, com certeza nossas escolas serão inundadas de professores que amam e principalmente, sabem o que fazem. E, fazem com dedicação, conhecimento, intencionalidade, reflexão e amor! Este trabalho, indica a importância de aproximarmos as acadêmicas as rotinas escolares, bem como, destacamos que nesta pesquisa em específico, todos os sujeitos passaram pelo processo formativo, o que qualifica as futuras ações de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AMARAL, M. H. do. **A estatística e a formação inicial com alunos de um curso de pedagogia: reflexões sobre uma seqüência didática**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). **Educação Infantil: Muitos olhares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ARAÚJO, E. S. **Da formação e do formar-se. A atividade de aprendizagem docente em uma escola pública**. Tese (Doutorado). São Paulo, 2003.

ARAÚJO, E. S.; MIGUÉIS, M. da R.; NASCIMENTO, C. P. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico – cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. 13, n. 2, jul./ dez. 2009.

ASBAHR, F. da S. F. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 220f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2011.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. 2000. 283 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BÔAS, M. C. V. **Construção da noção de número de Educação Infantil: jogos como recurso metodológico**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, P (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 dez. 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto.** -- Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil MEC/SEB/COEDI, 2015, 104p.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Resolução N° 05/CNE/CEB, Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica a distância. CORSINO, P. Proposta Pedagógica. In. CORSINO, P. **O cotidiano na educação infantil.** Novembro de 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial** / [coordenação geral Hélio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho]. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais** / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil.** Brasília – DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília – DF, 2006.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creches.** Ministério da Educação. 2012.

BURIHAN, C. M. L. de A. **Os videogames como recursos de ensino-aprendizagem: uma experiência nas aulas de matemática do ensino fundamental da rede pública.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA. **Resolução CMESM nº 30**, de 21 de novembro de 2011.

CORSINO, P. Considerações sobre o planejamento na educação infantil. In: CORSINO, P (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAMAZIO, A. et al. Conhecimento matemático na educação infantil. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (Org.). **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis. Ed. Da UFSC, 2012.

DAVIDOV, V. V. Os conceitos básicos da psicologia contemporânea. In: **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Tradução Marta Shuare. Moscu, Editorial Progreso, 1988.

DECICO, C. **O encanto no encontro: o jogo faz-de-conta nas relações de ensino**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Campinas. Campinas, São Paulo, 2006.

DIAS, L. P. **A construção do conhecimento em crianças com dificuldades em matemática, utilizando o jogo de regras mancala**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

EBNER, A. C. F. **Jogo sudoku em crianças com 6 – 7 anos: modos de realizar, compreender e intervir**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERNANDES, S. H. A. A. **Das experiências sensoriais aos conhecimentos matemáticos: Uma análise das práticas associadas ao ensino e aprendizagem de alunos cegos e com visão subnormal numa escola inclusiva**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

FONSECA, R. F da. **A complementaridade entre os aspectos intensional e extensional na conceituação de número real proposta por John Horton Conway**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. Prefácio Moarcir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. – São Paulo: Cortez, 1991.

GERHARDT, T. E. et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONÇALVES, R. S. **Um estudo com os números inteiros usando o programa aplusix com alunos da 6ª série do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

GUIMARÃES, D. de O. Educação Infantil: espaços e experiências. In: **O cotidiano na Educação Infantil**. Secretaria de Educação a Distância. Boletim 23. Novembro 2006.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil**. Consulta pública. Agosto de 2010.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

LIELL, C. C. **Jogo rolando dos inteiros: uma abordagem dos números inteiros na 6ª série do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário UNIVATES. Lajeado, 2012.

LIMA, M. F. de; JIMENEZ, S. V.; CARMO, M. do. **Funções psicológicas superiores e a educação escolar: uma leitura crítica a partir de Vigotski**. Verinotio – Revista On-line de Educação e Ciências Humanas. n. 8, Maio 2008.

LOPES, A. C. **O jogo de xadrez e o estudante: uma relação que pode dar certo na resolução de problemas matemáticos**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

LOPES, A. R. L. V. **Aprendizagem da docência em matemática: o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas. SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção Formação de Professores).

MACÊDO, L. C. de; DIAS, A. A. **O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil**. GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07, 29º Reunião da ANPED. 2006.

MAGALHÃES, C. **Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil**. – Marília. 196f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, 2014.

MAKARENKO, A. **La colectividad e la educación de la personalidad**. Moscú, Editorial Progreso, 1977.

MARAFIGA, A. W. **Qualidade na educação: sobre as políticas públicas e as escolas municipais de educação infantil de Santa Maria – RS**. 87f. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

- MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo/Revista de ciências da educação. n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MATTOS, R. A. L. **Jogo e matemática: uma relação possível**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Salvador Bahia, 2009.
- MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, 2010.
- MINAYO, M. C. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência e Saúde Coletiva, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.
- MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Re-vista**, v. 13, n. 1, p. 7-28, jul.04/jul. 05.
- MOCHIUTTI, S. **Educação Infantil e cultura lúdica: um olhar sobre a prática pedagógica das professoras da Escola de Aplicação da UFPA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2007.
- MOLON, S. I. **Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica**. Informática na educação: teoria e prática. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 56-68, jan./jun. 2008.
- MOTA, E. F. C. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade infantil (TDAH): Trabalho com jogos e materiais manuseáveis**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2010.
- MOURA, M. O. de. **A Atividade de ensino como unidade formadora**. Bolema, Rio Claro, v. 12, p. 29-43, 1996.
- MOURA, M. O. de et al. A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, M.O de. (Coord.). **A atividade pedagógica na Teoria Histórico- Cultural**. Brasília: Líber livro, 2010.
- MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. Cap. 18, p. 257-284.
- _____. **O jogo e a construção do conhecimento matemático**. Série Idéias, n. 10, São Paulo: FDE, 1992.
- NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. A matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **Aprender e ensinar matemática nos anos iniciais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- NARANJO, J. **Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças**. 1. ed. Rio de Janeiro: Foz, 2013.
- NASCIMENTO, C. P. **A organização de pesquisas em psicologia e educação na teoria histórico – cultural**. Congresso Nacional de Psicologia escolar e educacional. Universidade Estadual de Maringá. Maringá – PR. 2011.

NUNES, M. F. R. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Líber Livro, 2009.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: **Aprendizado E Desenvolvimento; Um Processo Sócio - Histórico**. 4. ed. SÃO PAULO: SCIPIONE, 1997.

PASQUALINI, J. C. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/ SP**. (Recurso eletrônico). Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PETROVSKI. **Psicologia general: manual** didático para los institutos de pedagogía. Moscú: Editorial Progreso. 1986. Capítulo VI: Caracterización general de la actividad de la persona.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005-2006.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 jan. 2017.

QUEIROGA, T. L. **Jogos de raciocínio lógico-matemático em alunos da Escola Fundamental II**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

REBEIRO, G. B. de F. **Fatores protetivos e o jogo de regras rummikub: um estudo com alunos do 6º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

REDIN, M. M. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento... In: REDIN, M. M. et al. **Planejamentos, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

RITZMANN, C. D. S. **O jogo na atividade de ensino: um estudo das ações didáticas de professores em formação inicial**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação – USP). São Paulo: s.n.; 2009.

ROCHA, R. V. **A lei fraca de Feller para jogos de São Petersburgo**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

RODRIGUES, D. W. L. **O ensino de geometria com base na exploração de jogos e desafios: um experimento com alunos de design**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

ROSA, J. E. da.; MORAES, S. P. G. de.; CEDRO, W. L. As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino. In: MOURA, M. O. de. (Coord.). **A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Líber livro, 2010.

ROSSI, T. V. **Jogo interativo: espaço de construção do conhecimento matemático e do convívio com o outro**. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário UNIVATES. Lajeado, 2012.

SALLES, F.; FARIA, V. O currículo na educação infantil: as relações da criança com os saberes e conhecimentos da natureza e da cultura. In: **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. Editora Ática, 2012.

SANTANA, D. P. F. **É a matemática relativa? A relação entre conhecimento, matemática e as questões socioculturais a partir de uma leitura das ideias de David Bloor**. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

SDOUKOS, S. S. **Avaliação do desempenho de escolares em um jogo educativo de habilidades monetárias**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

SILVA, E. A. de. **O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na educação infantil de Cuba**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente, 2010.

SILVA, R. S. **Os indícios de um processo de formação: a organização do ensino no Clube de Matemática**. 213f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 2013.

SILVA, S. S. **Matemática na infância: uma construção, diferentes olhares**. 227f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2008.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, D. T. S. A pesquisa científica. In: **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, M. dos S. **Projeto de jogos educativos 2D de aventura usando lua**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

SOARES, P. J. **O jogo como recurso didático na apropriação dos números inteiros: uma experiência de sucesso**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, S. F. de A. **Uma reflexão sobre a ambiguidade do conceito de jogo na educação matemática.** Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

TONÉIS, C. N. **A lógica da descoberta nos jogos digitais.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

VASCONCELOS, D. R. de. **Lógica modal de primeira-ordem para raciocinar sobre jogos.** Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

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

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUADRO ANALÍTICO

OBJETIVO GERAL	PROBLEMA	AÇÕES INVESTIGATIVAS	AÇÕES METODOLÓGICAS DE ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO FORMATIVO	AÇÕES METODOLÓGICAS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS		QUESTÕES/OBSERVAÇÕES
				Eixos de Análise	Episódios	
Investigar o processo formativo de futuros professores na organização do ensino na Educação Infantil.	Quais ações oportunizam aprendizagens sobre a docência na Educação Infantil para futuros professores, ao organizarem o ensino tomando o jogo como atividade principal da criança?	<p>- Pesquisar como a atividade principal da criança, na perspectiva da Teoria histórico cultural, pode se constituir como elemento organizador da atividade do professor em sala de aula.</p> <p>- Investigar a organização do ensino de matemática na Educação Infantil a partir dos pressupostos da Atividade Orientadora de Ensino (AOE).</p> <p>Objetivo formativo:</p> <p>- Organizar um espaço de discussão sobre a Educação Infantil.</p>	<p>Planejamentos, ações e reflexões</p> <p>Acompanhamento das ações desenvolvidas no âmbito escolar</p>	<p>a) A criança e sua atividade principal</p> <p>b) O planejamento do ensino na Educação Infantil</p> <p>c) Vivências no âmbito escolar</p>	<p>a) - Ideias muitas ideias: dialogando sobre o planejamento;</p> <p>- Vamos brincar? A decepção da intervenção!</p> <p>b) - Vamos brincar? A decepção da intervenção!</p> <p>- Uma chuva de perguntas</p> <p>c) - A alegria de novas sensações.</p> <p>- As respostas das crianças</p>	<p>- Planejamento e estudo;</p> <p>- Desenvolvimento das ações com as crianças;</p> <p>- Reflexões e replanejamento (Avaliação).</p> <p>- Analisar o que as estagiárias relataram nas sessões reflexivas e registros reflexivos.</p>

APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

PLANEJAMENTO – 21/11 (SEGUNDA-FEIRA)

Ao chegarmos às oito horas na sala de aula iremos cumprimentar as crianças, bem como interagir com elas brincando do que estiverem no momento. Após, iremos iniciar as ações com os seguintes momentos:

1º Momento: Cada criança receberá um pedaço (pequeno) de folha de ofício branca para que possam se auto desenhar e escrever seu nome. Usaremos esse desenho para brincarmos com as músicas que seguem:

Barquinho - “O barquinho entrou na roda, ele vai de mão em mão, ele vai, ele vem, por aqui não passou, no meio do caminho FULANO (nome da criança) pegou...”.

As crianças irão passar um barco feito de dobradura grande, quando a criança é chamada coloca um bonequinho (com seu nome) dentro do barco, no meio da roda terá um TNT azul que será usado como representação do mar.

A canoa virou - Cantar a música utilizando o nome da criança.

“A canoa virou, por deixá-la virar, foi por causa de FULANO (nome criança) que não soube remar, se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, tirava o FULANO do fundo do mar”.

2º Momento: Confecção de um mural com o barco utilizado na brincadeira e os autorretratos das crianças.

3º Momento: Lanche (9h 20min)

- Caso não tenhamos terminado o mural, iremos continuar após o lanche!!

4º Momento: Momento brincadeiras

- Futebol: As crianças serão divididas em dois grupos (12 crianças cada grupo, tendo em vista que são 24 alunos), cada grupo de criança receberá um TNT (laranja) om dois furos, um em cada ponto, e uma bola de plástico, ficará seis

crianças de cada lado, o objetivo é acertar o furo (no caso gol) do colega da outra ponta. Abaixo segue a foto do jogo:



- Nunca-três: As crianças são divididas em duplas e um será o pegador. O objetivo é que o pegador vá em uma dupla e segura no braço, a criança que está na outra ponta será o pegador, por isso o nome: Nunca-três, pois não poderá ficar três crianças juntas de braços dados, uma sempre sairá para ser o pegador.

- Coelho sai da toca: A professora organizará a turma em coelhos e tocas. Cada coelho corresponde a um aluno e a toca será formada por dois alunos, uma dupla. A professora será a responsável por dar as seguintes ordens: Coelhinho sai da toca (os coelhos precisarão ir para outra toca), Toca sai do coelho (a toca precisa procurar um coelho diferente) e Boom (todos deverão trocar suas funções, o coelho encontra outro coelho para formar uma toca e quem é toca troca de dupla ou vira coelho, precisando ter o número inicial de coelhos e tocas). Ao final sempre sobrar um coelho que na próxima rodada deverá encontrar uma toca.

- Detetive: O jogo pode ser realizado de duas maneiras, a primeira onde uma criança sai da sala de aula e as outras escondem um objeto (já determinado antes por todos) ao voltar a sala deverá procurar o objeto escondido, os colegas ajudarão dizendo: quente (caso estiver perto) e frio (se estiver longe); a segunda maneira de brincar é uma criança sair da sala e as outras que permanecem escolhem um para ser o mestre, esse fará mímicas que todos devem imitar, como por exemplo bater palmas, coçar a mãe, balançar a cabeça e todos irão imitar, a tarefa do detetive é descobrir quem está determinando as tarefas que todos estão imitando, já o mestre

e seus colegas devem ser ágeis para mudarem as ações sem que o detetive perceba.

- Quem se esconde? Uma criança sairá da sala, no círculo as outras escolherão outra criança para esconder embaixo de um TNT, quando a criança retornar a sala de aula, deverá adivinhar quem se esconde embaixo do pedaço de TNT!

- Mestre mandou: O mestre mandará as crianças realizarem algumas tarefas, por exemplo, correr, pular em um pé só, andar que nem elefante, etc...

5º Momento: Pracinha

APÊNDICE C – PLANEJAMENTO DA SEMANA DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

PLANEJAMENTO – 28/11 (SEGUNDA-FEIRA)

Chegaremos a escola por volta das 7h 30min, para que possamos montar o datashow na sala de aula para a primeira atividade da manhã.

1º momento – Recepção das crianças

Brincadeiras livres.

2º momento – Hora das músicas (Início por volta das 8 horas)

Iremos olhar com as crianças vídeos referentes a temática da semana: Animais. São os vídeos:

Palavra Cantada: <https://www.youtube.com/watch?v=H9fXoZmMHK8>

Canção dos animais: <https://www.youtube.com/watch?v=D7pkcS7HT2w>

Mundo Bitá: <https://www.youtube.com/watch?v=9WFYulu7BKA>

Mundo Bitá: <https://www.youtube.com/watch?v=cjONzZPJONc>

Mundo Bitá: <https://www.youtube.com/watch?v=iY91JoMWQoM>

Mundo Bitá: <https://www.youtube.com/watch?v=hgFfC4cCnec>

Mundo Bitá: <https://www.youtube.com/watch?v=Oa5BaUBXpho>

3º momento – Recorte dos animais (8 horas 20 minutos)

Será levado a sala de aula revistas e livros que contenham diversos animais, assim as crianças deverão procurar e recortar alguns animais de seu interesse.

4º momento – Painel dos animais (8 horas e 45 minutos)

Conversaremos com as crianças sobre os animais que recortaram. Para isso, serão levadas 3 cartolinas que representarão o habitat dos animais: aquáticos, terrestres e aéreos. Portanto, os animais recortados serão colados e classificados neste cartaz. Após, será numerado cada animal, para que possamos contar quantos animais terrestres recortamos? Quantos aquáticos? Quantos aéreos?

5º momento- (9 horas 10 minutos)

Higienização e Lanche

6º momento- (9 horas 50 minutos)

Momento livre com brinquedos.

7º momento – Brincando de mímica (10 horas 20 minutos)

No pátio (caso chova na sala) será feita a mímica dos animais, cada aluno irá retirar de uma caixa (saquinho) o desenho de um animal, para então realizar a imitação,

após as outras crianças acertarem, todos deverão desenhar com giz de quadro o referido animal no chão. São os animais (Totalizando 24, um para cada aluno):

- | | | |
|-------------|-----------|-------------|
| - Cachorro | -Jacaré | - Girafa |
| -Gato | -Vaca | - Minhoca |
| - Galinha | -Macaco | - Sapo |
| -Cavalo | -Porco | - Baleia |
| -Elefante | -Ovelha | - Canguru |
| - Peixe | -Abelha | - Coelho |
| - Borboleta | - Foca | - Leão |
| - Cobra | - Pássaro | - Tartaruga |

8º momento – Momento cinema

Sugestão: O Bicho vai Pegar ou Madagascar.

PLANEJAMENTO – 29/11 (TERÇA-FEIRA)

1º momento – Circuito de jogos (7 horas 45 minutos)

Serão levados alguns jogos com imagens de animais, cada mesa (grupo de alunos) receberá um jogo, após podendo realizar a troca dos mesmos, se assim as crianças desejarem. Também será levado um jogo reserva, caso um grupo termine antes o jogo dos outros e não fique esperando a troca. Serão os jogos: Memória, Dominó e Quebra-cabeça.

2º momento- Educação Física (8 horas 30 minutos)

A aula de Educação Física é ministrada por outra professora, porém, caso precise, podemos ajudar, nesse sentido, a intenção é levar uma caixa de som com a imitação dos animais, brincaremos de imitar os animais, em seus sons, jeito de andar, etc...

Também será realizado um circuito com bolas, cordas e bambolês.

3º momento (9horas 20 minutos)

Higienização e Lanche

4º momento- História e Caça ao Tesouro (9 horas e 50 minutos)

A história abaixo será dramatizada. Terá um narrador, bem como a vó e a neta!

História Virtual – “Aventuras da vovó Lúcia e sua netinha Duda”

Era uma vez uma vovó e uma netinha que conviviam diariamente. Duda, a netinha, adorava contar para a avó, Dona Lúcia, as aventuras, experiências e aprendizados que aconteciam na escola. Numa linda manhã ensolarada, Duda, muito animada, foi encontrar sua avó para ouvir histórias.

- Vovó, você pode me contar a história que minha professora leu para nós na aula de ontem? Gostei muito e queria ouvi-la novamente.

- Claro, minha netinha. Sente-se aqui mais perto de mim para você ouvir melhor.

A netinha sentou-se ao lado da vó que iniciou a contação.

VOVÓ CONTA A HISTÓRIA – A festa no céu (Angela Lago)

- Puxa, Duda, que história legal!! Deve ser muito divertido convidar os animais para uma festa...

- Tive uma ideia!! O que acha de eu convidar todos os animais do nosso jardim para uma festa aqui na sala?? Você poderia fazer um bolo de laranja delicioso.

- Penso que possa ser engraçado. Mas como saber os animais que estão no jardim nesse momento?

Netinha pensa...


- Já sei! Turma, o que acham de me ajudarem a encontrar todos os bichinhos que estão aqui no jardim? Vamos procurar? Mas tem um problema... ainda não sei contar. Assim, não sei quantos bichinhos virão para a minha festa e a vovó Lúcia não saberá a quantidade de pratinhos que precisará para servir os convidados.

Levar os alunos ao pátio para que possam realizar em grupos a caça ao tesouro, devendo procurar animais que estarão espalhados, são: Sapo, Cachorro, Borboleta, Peixe, Pássaro, Joaninha, Coelho, Gato e Caracol/Abelha.

O problema será resolvido a partir de um Kit festas. Terão pratinhos, copos, colheres, etc...

5º momento – Registro

Registro: Folha com o numeral e os desenhos (prontos para pintarem e colarem) dos animais da história virtual.

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – GEFEM ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL IRMÃO QUINTINO VAMOS COMPLETAR?	
1	
2	

PLANEJAMENTO –30/11 (QUARTA-FEIRA)

1º momento – Pracinha – (07horas 45minutos – 08horas e 15minutos)

Recepcionar os alunos na pracinha.

2º momento – Retomando a história

Retomar a história do dia anterior e questionar os alunos:

Quantos animais da festa eram aéreos?

Quantos animais são aquáticos?

Quantos animais são terrestres?

Esses animais possuem semelhança?

Quais desses animais vocês conhecem?

Alguém tem esses animais em casa? Quais?

Quais desses animais da festa voam?

Porque vocês acham que esses animais voam?

Será mostrado um vídeo sobre os animais que voam, bem como iremos explicar o porquê os animais aéreos voam.

3º momento – Cantos temáticos

Em três grupos vamos dialogar com as crianças sobre três animais aéreos: borboleta, pássaro e abelha. A intenção é que tenha em uma classe uma estagiária com curiosidades sobre um animal, com imagens e livros para conversar. Os alunos irão passar pelas 3 mesas, assim, conhecendo um pouco mais sobre os três animais acima citados.

Algumas questões que serão trabalhadas nos grupos:

- Revestimento da pele?
- Ferrão da abelha?
- Produtos feitos a partir do mel?
- Questão de impermeabilidade?
- O que eles comem?
- Porque eles voam?
- Porque o bico deles é assim?
- Porque sempre tem um pássaro na frente e os outros atrás?

4º momento (9horas 20 minutos)

Higienização e Lanche

5º momento – Confeção de animais aéreos

Em pequenos grupos divididos nas classes irão confeccionar um animal com tinta nas mãos e pincel. Cada criança deverá carimbar sua mão em uma folha de ofício (dura). Após, completar o desenho....depois, recortar, pois esses animais serão pendurados no teto da sala de aula.



6º momento – Conversa sobre os animais

Retomada com os grupos que pegaram determinado animal, a intenção é que os alunos falem o que aprenderam sobre o animal que realizaram a pintura.

7º momento - Brincadeiras

Brincadeira livre na sala ou pátio.

PLANEJAMENTO –01/12 (QUINTA-FEIRA)

1º momento – Brincadeiras livres (Até umas 8 horas)

Iremos também ir construindo com quem quiser ajudar, em um canto da sala de aula, um painel que refere-se ao fundo do mar. Com TNT azul e animais em EVA!

2º momento - Retomando a história

- Qual animal da festa é aquático?
- Questionar quantos são aquáticos?
- Apresentar diferentes animais aquáticos. Mostrar o cantinho do fundo do mar.

Também iremos mostrar um vídeo sobre animais aquáticos.

Questões para dialogar:

- Respiração dos animais aquáticos?
- Como é a pele deles?
- Questão da alimentação?
- Porque eles não afundam?

4º momento – Estrela do mar

Ao dialogar sobre os animais aquáticos, iremos conversar sobre a estrela do mar. Para isso, será contada uma história sonorizada. Vídeo da história:

<https://www.youtube.com/watch?v=l7BoytZ8C-o>

5º momento - (9horas 20 minutos)

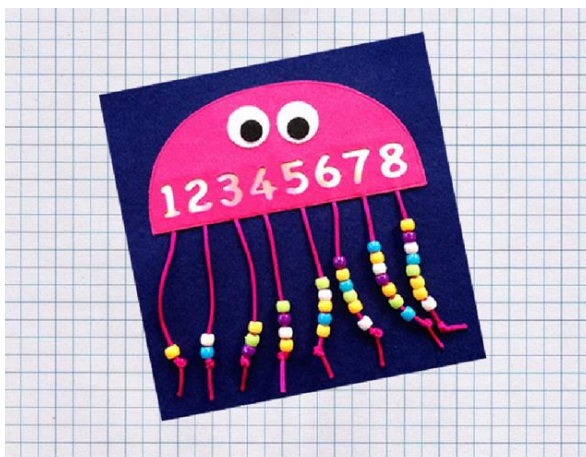
Higienização e Lanche

6º momento – Construindo animais aquáticos

Iremos construir diversos animais aquáticos com massinha de modelar, cada criança ficará livre para escolher qual desejar. Será colocado em um copo (pequeno e plástico) gel para representar a água do fundo do mar e dentro os animais que confeccionaram. Esse copo com os animais será colocado no nosso cantinho temático!!


7º momento – Polvo

Cada criança ganhará um polvo (modelo abaixo) porém até o número 9, receberão miçangas para colocar no fio, as estagiárias irão ajudar a amarrar para que as mesmas não caiam.



8º momento – Registro utilizando o polvo

Cada aluno ganhará uma folha de registro, com o número e conjuntos de animais, deverão ligar o número ao conjunto de animais (aquáticos) que representam o referido número.




pibidi

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA



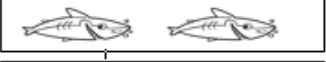


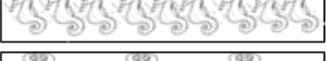



CENTRO DE EDUCAÇÃO

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - GEPEMAT

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL Irmã Quirino



VAMOS LIGAR OS NÚMEROS AS SUAS RESPECTIVAS QUANTIDADES?

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	

PLANEJAMENTO –02/12 (SEXTA-FEIRA)

1º momento – Exploração do espaço

Na sala de aula estará colado no chão animais que são terrestres. São eles:

- | | | |
|----------|------------|------------|
| - Vaca | -Canguru | - Gato |
| - Veado | - Onça | - Minhoca |
| -Cobra | - Leão | - Elefante |
| - Girafa | - Cachorro | - Formiga |

2º momento – Curiosidades

Cada animal acima citado, terá com ele uma curiosidade, assim, sentaremos em um círculo para conversarmos sobre os mesmos.

3º momento – Cobra de espuma (Pátio) – (8 horas 45 minutos – 9 horas 20 minutos)

Enquanto a mãe da aluna arruma a sala para o aniversário, será confeccionado com as crianças uma “Cobra de Espuma”, como mostra o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=zSfN-nPSCis>.

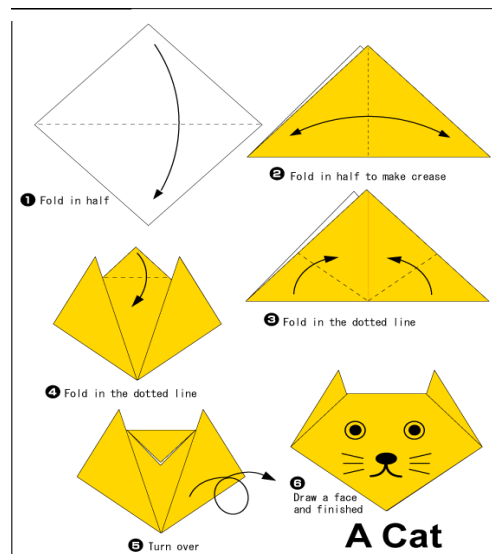
As estagiárias levarão já cortadas as garrafas pets, e o tecido, bem como o elástico. Levaremos as crianças para brincar no pátio da escola.

4º momento

Aniversário de uma aluna!

5º momento – Dobradura (10 horas 30 minutos)

As crianças deverão realizar a dobradura da cabeça de um gatinho, cada mesa com o auxílio de uma estagiária. Após, colarão em uma folha e continuarão o desenho, o corpo e o ambiente em que ele estará. Dobradura abaixo:



6º momento – Registro

De acordo com a solicitação da regente de querer folhas com o número nove, elaboramos duas, e caso não dê tempo, deixaremos as folhas com a professora para desenvolver posteriormente em sala de aula.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - GEFEMAT
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL IRMÃO QUINTINO

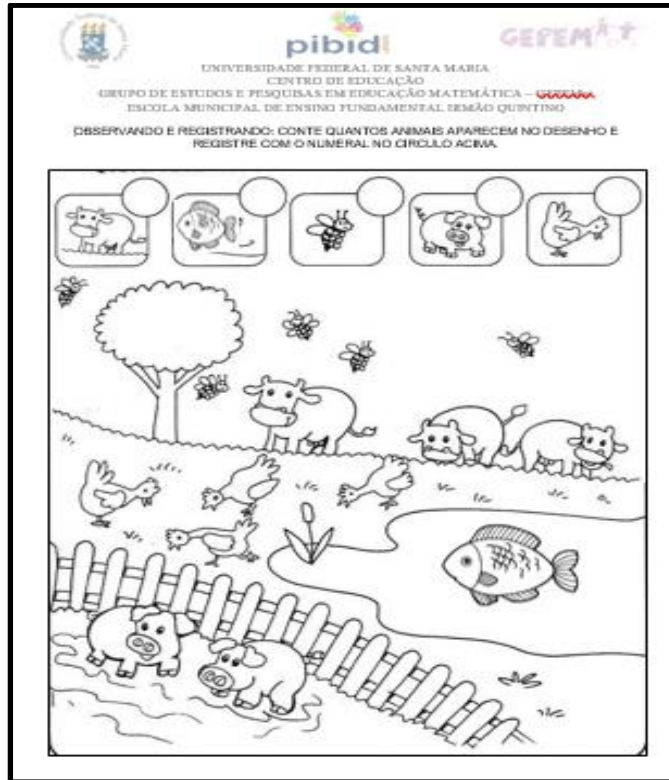
APRENDENDO O NÚMERO 9

NOVE

PINTE APENAS OS CONJUNTOS DE DESENHOS QUE TEM A QUANTIDADE NOVE.

The worksheet contains several groups of drawings for counting: a group of 9 butterflies, a group of 9 bees, a group of 9 fish, and a group of 9 flowers.

Folha de registro dos animais, deverão contar quantos aparecem e colocar o referido número no animal, dentro do círculo.



7º momento – Brincando

Brincando de “Mãe quantos passos posso dar?”. Retomando os animais trabalhados durante a semana.

APÊNDICE D – TERMO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Caro(a) Senhor(a)!

Eu, Andressa Wiedenhöft Marafiga, acadêmica do Mestrado em Educação, portadora do CPF 02560892057, RG 2102289713, estabelecido (a) na Avenida Presidente Vargas, 1303, apartamento 12, cujo telefone é (55) 91990044, sob orientação da Professora Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, portadora do CPF 494644009-78, RG. 1143352, estabelecido (a) na Tuiuti, 2284, apartamento 602, cujo telefone de contato é (55) 81000024, estou desenvolvendo um trabalho cujo o objetivo é investigar o processo formativo de futuros professores na organização do ensino na Educação Infantil. Por isso, necessitamos que o Sr (a) nos forneça informações à respeito de suas ideias e concepções sobre o tema do trabalho através de questionários, devendo ocupá-lo(a) por cerca de 30 minutos para completar as respostas. Também, que permita a filmagem e gravações das ações desenvolvidas no âmbito de planejamento e/ou sala de aula. Em nossa avaliação realizaremos os procedimentos: Tabulação e organização dos dados obtidos de forma geral, sem identificação nominal; Análise dos dados obtidos visando identificar possíveis contribuições para os estudos sobre a atividade principal da criança e a organização do ensino.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, lembrando que os dados obtidos não serão organizados nominalmente, ou seja, haverá sigilo absoluto em relação ao autor de cada uma das respostas, uma vez que nosso interesse está nos resultados gerais e não individuais. Sua participação não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento à respeito do ensino da matemática em nossa região, o que poderá contribuir para buscarmos encaminhamentos para o seu desenvolvimento futuro. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

O Sr (a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja requerido, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar

possível sua identificação. A seguir, o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Fui suficiente informado (a) à respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Eu discuti com a responsável pela pesquisa sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Data ____/____/____

Andressa Wiedenhöft Marafiga

Data ____/____/____

Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

Data ____/____/____

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO

Nome completo:

Nome fictício:

Idade:

Formação (semestre de graduação se estiver cursando):

Quais projetos participou durante a graduação (E período):

- 1) Você já teve experiência no nível da Educação Infantil? Se sim, quando, como e níveis.

- 2) O que fez você aceitar o convite para o GT da Educação Infantil?

- 3) O que pensa sobre a Educação Infantil?

- 4) Como acredita que deve ser o trabalho/ organização na Educação Infantil?

- 5) Quais ações de trabalho você reflete ser necessária para o professor na E.I?