

---

## A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O ENSINO EM ARTICULAÇÃO COM A PRODUÇÃO DOS SENTIDOS SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Grasiela Maria de Sousa Coelho (UFPI)  
*grasiz909@gmail.com*

**RESUMO:** Entendemos este trabalho, recorte de dissertação de mestrado, que tem como tema a formação contínua e o ensino em articulação com a produção dos sentidos sobre o brincar na educação infantil, como uma tomada de posição diante da realidade natural, social e humana, que se traduz como a constatação de uma configuração que provoca o ser humano à luta para se tornar sujeito da história e produtor de seu próprio destino. Ao procurarmos caminhos para organizar a análise dos dados, tomamos por base a análise do discurso, almejando dar visibilidade a episódios de encontros e desencontros, de dúvidas e constatações, de conhecimentos e reconhecimentos, que exigem constante exercício de transgressão de discursos hierarquizados, que nos libertem de certos mitos, alimentadores da ilusão da magia de se formar convenientemente os profissionais da educação. Objetivamos, de maneira geral, analisar a relação entre a formação contínua e os sentidos atribuídos ao brincar na atividade de ensinar na Educação Infantil. De maneira específica, objetivamos identificar os sentidos atribuídos ao brincar na atividade de ensinar na Educação Infantil; caracterizar a atividade de ensinar relacionando-a ao sentido do brincar internalizado pela professora da Educação Infantil; compreender a repercussão da formação contínua nos sentidos atribuídos ao brincar pela professora que atua na Educação Infantil. O quadro teórico-metodológico é fundamentado em Bakhtin (2000) e Vigotsky (2007), que na matriz histórico-cultural produzem compreensões adjacentes sobre a constituição dos sujeitos. Reiteramos que no decorrer deste estudo, já concluído, os sentidos do brincar emergiram mediante processo sistemático e planejado, em que as partícipes, conscientes das necessidades e condições sociais que as cercam, envolveram-se por meio da rede de colaboração, mediada por instrumentos pautados nas ações reflexivas do informar, descrever, confrontar e reconstruir, ou seja, formação desenvolvida em um processo de interação, questionamentos e compreensão dos significados e sentidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do discurso. Sentidos e significados. O brincar.

### 1 Introdução

Procurando caminhos para organizar a análise da produção de dados desta pesquisa, almejamos dar visibilidade a episódios<sup>1</sup> de encontros e desencontros, de dúvidas e constatações, de conhecimentos e reconhecimentos, que exigem constante exercício de transgressão de discursos hierarquizados, que nos libertem de certos mitos internalizados, que alimentam a ilusão da magia de se formar convenientemente os profissionais da educação. Na visão de Bakhtin (2000)

---

<sup>1</sup> Episódios têm relação com aquilo que, na visão bakhtiniana, corresponde a espaços de construção e movimento em que tudo se implica mutuamente, de maneira que os elementos em ação interferem uns sobre os outros e, no lugar das coisas acabadas, surge o todo inacabado, em construção permanente e resultante do movimento interativo da própria diversidade (MACHADO, 2010, p. 204).

os discursos hierarquizados se relacionam à palavra autoritária (a palavra do pai, dos adultos, dos professores, política, moral, religiosa, etc.) que não carece de convencimento interior para a consciência, visto que ela é maculada pelo viés da autoridade; assim, demanda de nós a assimilação e o reconhecimento.

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

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

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

Bakhtin (2000) e Vigotsky (2007), na matriz histórico-cultural fundam compreensões adjacentes sobre a constituição dos sujeitos. No que tange ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Vigotsky (2007) afirma que o pensamento é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal dessa mediação. Já a interação verbal, como fenômeno social, segundo Bakhtin (2000), constitui a verdadeira substância da língua por meio da enunciação e/ou do diálogo. A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, esse pode ser substituído pelo representante médio (ou padrão) do grupo social ao qual pertence o locutor. E o diálogo, por sua vez, institui uma das formas mais importantes da interação verbal, mas podemos compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não exclusivamente como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas como toda comunicação verbal, independente de seu tipo.

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

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

Como significação, Bakhtin (2000, p. 129) entende que “[...] são os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. [...] são abstratos: fundados sobre uma convenção, eles não têm existência concreta independente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável, da enunciação.” O autor supracitado afirma que o “tema é

irredutível à análise” e a significação, ao contrário, pode ser analisada “em um conjunto de significações que a compõe”. Sendo assim, para a reflexão sobre os discursos das partícipes na produção dos dados desta pesquisa, elegemos como fonte basilar o arcabouço científico bakhtiniano, considerando as seguintes significações: interação verbal (objeto teórico), tema e significação (dispositivos teóricos), para analisarmos os episódios que selecionamos como representativos do que nos propusemos a investigar.

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

## **2 O brincar e a formação para a mudança de conceitos**

Para nos situarmos na análise e interpretação desta categoria, norteadas pela perspectiva “Reflexão na Prática para a Reconstrução Social”, inicialmente tecemos considerações sobre o entendimento das partícipes acerca do significado da reelaboração de conceitos por parte das crianças para, em seguida, adentrarmos mais especificamente nos episódios que denotam a atitude das professoras no que tange ao desenvolvimento de capacidades de refletir criticamente sobre a prática, de atitudes de busca, de trabalho solidário e de iniciativa, o que caracteriza o compromisso político.

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

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

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

PIPA: É sim.

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

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

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

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

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

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

As reflexões de Pipa e Boneca põem na trama do diálogo a necessidade de trabalhar conhecimentos significativos, sob pena de os conhecimentos, como diz a própria Pipa, somente “passarem pelas crianças” e não responderem às exigências que se renovam no cotidiano delas,

como também no de ensinar. Em sua afirmação ela concordou que é imperativo promover na Educação Infantil o desenvolvimento dos conceitos científicos. Ao alegarmos que no conceito científico estão interconectados os sentidos e significados e que, portanto, não podemos nos limitar exclusivamente ao conceito em si porque temos que considerar o que a criança traz consigo, Boneca lembrou a aprendizagem da criança a partir da concretude dos instrumentos e das brincadeiras, reafirmando a leitura e a escrita como imprescindíveis.

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

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

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

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

PIPA: Eu acredito que sim.

AMARELINHA: Como?

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

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

BAMBOLÊ: Ela cria esse conflito.

AMARELINHA: Ela cria o conflito?

BAMBOLÊ: Gera o conflito.

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

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

Bambolê afirmou que a ZDI cria o conflito e repetimos a pergunta na tentativa de que ela expandisse mais o seu pensamento, mas pela resposta dada percebemos que era necessário não

apenas repetir a pergunta, mas também reformulá-la, o que não foi feito. Porém, Pipa deu continuidade ao diálogo, comentando que a ZDI pode fazer com que “algo evolua”, desde que, à seu ver, a oportunidade seja aproveitada e, nesse momento, fez referência a uma situação em que havíamos instigado Boneca para que ela reelaborasse o conceito de “instrumento”.

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

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

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

(risos)

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

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

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

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

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

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

AMARELINHA: Um hum.

BONECA: E ela vai tá aprendendo.

BAMBOLÊ: É.

BONECA: Vai tá trocando.

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

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

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

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

BAMBOLÊ: Transformar um objeto na brincadeira em outro.

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

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

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

BONECA: Outro sentido.

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

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

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

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

PIPA: Ela consegue romper, eu acho interessante.

AMARELINHA: Por quê?

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

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

BONECA: Foi só na hora da brincadeira.

PIPA: Ela consegue fazer essa transposição.

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

ele tem que ter o mínimo de características do outro, do real, “né”. Boneca somente repetiu “outro sentido”, e não expandiu.

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

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

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

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

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

AMARELINHA: Somente no Maternal?

TODAS: Não!

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

AMARELINHA: Boneca, pra você o que é brincadeira?

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

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

BAMBOLÊ: Ela precisa de um objeto mediador.

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

BONECA: Associar, né.

O discurso de Boneca parece coerente quando verbaliza que realizou a brincadeira “O gato e o rato” para trabalhar os conceitos dentro/fora, porém o seu próximo enunciado aponta que ela compreende uma resposta imediata em determinada situação como garantia de que houve internalização, o que indica que prevaleceu nesse instante a ideia de trabalho voltado para instrumento-para-resultado, quando o adequado é considerar o processo em todo o seu percurso, ou seja, o trabalho como instrumento-e-resultado. Logo após a primeira afirmação de Boneca, Bola concordou e foi enfática ao assegurar que “tem que ser assim mesmo, maternal tem que ser assim, com o lúdico mesmo.” Lançamos a contrapalavra<sup>2</sup> questionando se somente no Maternal é necessário trabalhar ludicamente e a negativa foi contundente por parte de todas. Todavia, o

<sup>2</sup> Na concepção bakhtiniana a contrapalavra é o lugar de construção das compreensões.

enunciado de Bola evidenciou que ela acredita que nos anos posteriores ao Maternal, a brincadeira torna-se acessória.

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

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

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

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

PIPA: Precisa de mais leitura, porque sempre a gente precisa tá mudando, as crianças mesmo, elas mudam de um ano pro outro, de um dia pro outro, né, não sei [...] então, por exemplo, na minha formação, eu sinto carência de uma formação pra trabalhar com criança com necessidades especiais, crianças que são surdas, né, crianças surdas, eu não tenho. Se vier na minha turma [...] todo ano eu fico angustiada porque se vier uma criança assim ou uma criança que tem limitação visual, eu vou ter que correr, eu não sei, porque eu já tentei, já olhei alguns cursos, mas a Semec não tá oferecendo, pelo menos não que eu saiba, então, eu sinto carência nessa área porque não tive na minha formação inicial e na formação continuada também ainda não teve. Então, o papel social da inclusão, a inclusão, eu ainda tenho muita dificuldade com a inclusão, não por querer, mas por não ter ferramentas, eu não tenho suporte teórico, eu até já li, o que eu tento é ler na Internet [...] Então é uma coisa que eu sei que eu estou em falta na minha formação, mas por falta de tempo nesse momento e falta de ofertas [...] é uma coisa que me angustia, é essa falta [...] Tenho que buscar mesmo lugares que estejam oferecendo esses cursos porque não posso esperar somente pela própria Secretaria, embora eu ache que isso é uma obrigação, porque o que eles trabalham

em inclusão, eu acho que ainda tá longe, por exemplo, a aluna mesmo que eu tenho que é cadeirante, eu passei quase dois meses sozinha na turma, sem auxiliar, porque só eram vinte e três crianças e porque não tinham duas crianças, eles não podiam mandar uma auxiliar, e é porque o maternal já tem direito a uma auxiliar, mesmo que [...] então, é muito contraditório. Então isso me angustiou demais e eu fiquei, né [...] E aí, pra aprender a lidar com ela, a trabalhar com ela, eu aprendi muito com a mãe dela. Eu sempre [...] no primeiro mês a mãe dela se propôs a ficar, aí é a mãe dela que fala como é que tem que prender na mão dela, como é que tenho que levar, então, eu [...] o meu suporte foi a mãe dela porque ela tem o suporte lá no Ceir<sup>3</sup> e eu não tenho. A mãe dela acompanha lá, mas tem muita atividade que ela não está junto, mas lá ela tem todo um acompanhamento pra ela saber desenvolver, você vê que ela não pega a criança e agarra, você vê que ela deixa a criança se desenvolver bastante, participar, aí eu fico me policiando, pra também não superproteger, né, aquela criança. Ai, eu tive um suporte da mãe.

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

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

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

---

<sup>3</sup> Órgão do Governo Estadual do Piauí que trabalha com reabilitação.

formação específica para atuar junto às crianças com necessidades especiais, e que essa “falta” lhe angustia bastante.

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

Ao questionarmos acerca da relação entre o trabalho que desenvolve atualmente e aquele desenvolvido no início da sua carreira, Pipa foi veemente ao afirmar que, em alguns pontos é diferente, porque acredita que falhou por não estabelecer determinados limites, e que hoje sabe que quando a família não limita, a escola tem que traçar esses limites. Em contraposição a essa questão, quando a família é muito severa, a escola tem que ser mais maleável com a criança. Segundo a professora, as necessidades da criança devem ser o foco principal. Pipa revelou que ao examinar algumas tarefas que elaborava no passado, percebe que elas não têm mais “sentido”, ou seja, no presente são incoerentes com a forma dela pensar e agir em sala de aula.

### **3 Considerações Finais**

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

Entendemos que houve exemplificação adequada quanto à compreensão acerca da função da ZDI no que tange à reelaboração de conceitos, evidenciando que o confronto entre o ponto de

vista anterior com o ponto de vista da ciência contingencia uma mudança conceitual. O conflito funciona como um motor que favorece a conceituação, pois pode fazer com que o indivíduo duvide das suas próprias ideias, procurando alternativas mais pertinentes.

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

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

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

### Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MACHADO, Irene. A questão espaço temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. *In*: PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa. **Círculo de Bakhtin: Diálogos impossíveis**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, p. 203-233, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas". *In*: GIMENO SACRISTÁN, José & PÉREZ GÓMEZ,

Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artmed, 4ª edição, p. 353-379, 1998.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.