

# A REFLEXÃO DIALÓGICA COMO FERRAMENTA DE RESIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Olivette Rufino Borges Prado Aguiar - UFRN

GT 01 - Práticas docentes e profissionalização de professores

## 1. *Delineando o trabalho investigativo.*

Este trabalho se insere no âmbito de uma pesquisa mais ampla e busca, no seu decurso, não apenas constatar alguns problemas relacionados com a prática pedagógica do professor da educação infantil, mas, sobretudo, intervir concreta e colaborativamente no sentido de ressignificá-la.

O referencial teórico-metodológico que dá o suporte necessário às nossas pretensões está centrado no paradigma sócio-histórico, particularmente a teoria da atividade, os estudos de Vygotsky (1989, 1988, 1996, 20001), Luria (1988, 1996), Leontiev (1988, 1978), Rubinstein (1978) e Davidov (1988), dentre outros.

A problemática abordada refere-se às mudanças que podem ocorrer na prática do professor envolvido com a educação de crianças em idade pré-escolar a partir de novas elaborações/reelaborações conceituais. Este trabalho tem como objeto de estudo o papel do brincar na prática pedagógica do professor da educação infantil e como questões norteadoras do processo investigativo: o papel do professor enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem na educação infantil; a compreensão que o professor da educação infantil tem do ato de brincar e sua implicação no processo de desenvolvimento da criança e a contribuição do conhecimento teórico elaborado pelo professor no desenvolvimento da sua prática pedagógica.

O objetivo geral proposto refere-se à implementação de um projeto de intervenção colaborativa, no sentido de propiciar aos envolvidos, os meios para que possam compreender o papel do professor no processo ensino-aprendizagem da criança que tem acesso a essa etapa da educação básica e de modo mais específico tencionamos: compreender, em parceria com o professor da educação infantil, o ato de brincar como estratégia pedagógica importante no desenvolvimento da criança; contribuir para a ressignificação de práticas pedagógicas a partir da construção conjunta de novos conhecimentos teórico/conceituais; desenvolver com os professores da educação infantil, a capacidade de refletir sobre a atividade docente.

Visando assegurar a consecução desses objetivos, nos respaldamos nos princípios da abordagem sócio-histórica e da pesquisa colaborativa, especialmente nas produções de Magalhães (1996), Magalhães e Celani (2000 e 2001), Arnal, Del Rincón, Latorre, (1992), Kemmis (1999), Nóvoa (1995) e Sacristã (1998) dentre outros. A sua concretização está ocorrendo com a implantação do projeto intitulado: A REFLEXÃO DIALÓGICA COMO FERRAMENTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA; *uma proposta de educação continuada.*

A nossa proposta de intervenção colaborativa se coaduna com o entendimento dos teóricos da corrente sócio-histórica que apontam a colaboração como o pressuposto essencial no desenvolvimento dos seres humanos, compreendendo que a interação entre o indivíduo e a realidade circundante e dos indivíduos entre si é essencial para que estes se desenvolvam. Estamos implementando a criação de situações sistematicamente organizadas de reflexão

coletiva acerca das ações educativas desenvolvidas pelos profissionais da educação infantil do município de Ipiranga-PI, cujo propósito é a internalização dos modos cada vez mais elaborados de pensamento e ação.

A investigação está delineada sobre as bases de uma participação ativa, consciente e deliberada, pressupondo ações, análises e reflexões construídas coletivamente, no sentido de melhorar a prática educativa, e, por conseguinte, do desenvolvimento profissional docente.

## ***2. O processo de elaboração conceitual na perspectiva sóciohistórica***

Na perspectiva vygotskiana, os conceitos de um modo geral podem ser entendidos como um sistema de relações e generalizações determinadas por um processo sociohistórico. Desse modo, para que um conceito se forme é necessária toda uma atividade complexa, num processo em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. O paradigma vygotskyano de formação e desenvolvimento dos conceitos esclarece que a presença de um problema, não pode, por si só, ser considerada a causa do processo de formação de conceitos embora constitua um fator de grande importância. Esses processos somente se desenvolverão de modo satisfatório, se o meio ambiente desafiar, exigir e estimular o intelecto.

Assim, podemos depreender que o pensamento conceitual é uma conquista que está na dependência do contexto em que o indivíduo se insere em maior proporção do que o seu esforço individual.

Vygotsky (1989) admite que os conceitos classificam-se em cotidianos e científicos. Os conceitos cotidianos são construções assistemáticas que partem da experiência concreta com um grau de generalidade que não dá conta de toda complexidade do conceito, e são formados principalmente por tentativa e erro, com base nos atributos comuns dos objetos, atributos não-essenciais típicos do pensamento empírico-classificador. Desenvolvem-se por meio das interações sociais imediatas, utilizando atributos nem sempre essenciais e acontece de forma não intencional, ou seja, esses conceitos estão relacionados a situações vivenciais.

Os conceitos científicos, ao contrário dos cotidianos, caracterizam-se pela generalização e pelo elevado nível de abstração, não sendo necessário recorrer a uma situação concreta ou vivencial. Sua construção ocorre de modo intencional e sistemático, e nesse nível de elaboração conceitual predominam as operações mentais de análise e síntese de forma consciente. A passagem dos conceitos cotidianos para os científicos envolve outras operações e um nível de abstração mais elaborado. Esse processo é longo e complexo envolvendo operações intelectuais dirigidas, como a atenção deliberada, a memória lógica, abstração, imaginação, capacidade para comparar, diferenciar e classificar, entre outros.

O desenvolvimento da elaboração conceitual não resulta apenas de um processo individual, mas advém da prática social, das vivências que se concretizam nos diferentes contextos culturais. Do mesmo modo, o processo de internalização dos conceitos tem uma história interna e se desenvolvem no indivíduo. Assim, é possível compreender que a instituição escolar torna-se o local adequado à apropriação, pelos sujeitos, dos conhecimentos sistematizados, contribuindo para o desenvolvimento de níveis conceituais mais elaborados.

É possível concluir, portanto, que o surgimento do pensamento conceitual dar-se-á quando situações desafiadoras se fizerem presentes, ou seja, quando o ambiente estimular e exigir do intelecto uma intensa atividade mental, caracterizada por operações intelectuais dirigidas. O processo de elaboração conceitual tem início na mais tenra idade, mas, as funções

intelectuais que formam a base psicológica desse processo, amadurecem e se desenvolvem ao longo de toda a existência humana.

### ***3. O papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento***

Entre os mediadores que atuam no processo de desenvolvimento das funções mentais, os conceitos têm um lugar de destaque, situando-se nas relações intrínsecas entre as situações sociais vivenciadas pelos sujeitos e a dinâmica interna do seu desenvolvimento, em estreita colaboração com a linguagem. A aquisição da linguagem reorganiza todos os processos mentais da criança posto que a palavra dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, memória, imaginação, pensamento e ação.

O ambiente escolar, segundo Vygotsky, é especialmente favorável a toda uma série de mudanças que ocorrem na mente da criança. Ao estimular as interações e interlocuções, enriquecendo vocabulário, a fala, que é apreendida e proporciona a construção dos conceitos altera também o pensamento, dando-lhe mais liberdade. A fala assume o comando, pois é a ferramenta cultural mais utilizada, estimulando o pensamento e reestruturando radicalmente o sistema psicológico do indivíduo.

A linguagem intervém no processo de desenvolvimento do indivíduo desde os primeiros dias de vida. Ao nomear os objetos definindo suas associações e relações o adulto cria novas formas de percepção da realidade na criança, muito mais complexas do que as que ela poderia formar por meio da experiência individual. Todo esse processo de transmissão de saber e formação de conceitos, que é a forma básica com que o adulto influi na criança, constitui o processo central de desenvolvimento intelectual infantil.

As interações estabelecidas entre a criança e o adulto assim como a influência exercida por este, não termina com a reorganização da percepção infantil. A palavra do adulto converte-se, também, no regulador da conduta do indivíduo. Ao subordinar-se às ordens verbais do adulto, a criança adquire um sistema de instruções verbais e começa a utilizá-las gradualmente para regular a sua própria conduta.

Essa subordinação do comportamento às palavras do adulto é o começo de uma longa cadeia de formação de aspectos complexos da atividade consciente e voluntária. A fala introduz ainda, um novo princípio de atividade nervosa- a abstração, e com ela a generalização. A partir daí os processos mentais adquirem um nível superior. A fala, o meio de comunicação básico, converte-se num meio de análise e síntese da realidade e no regulador mais elevado da conduta humana.

E Vygostky (1998), também afirma que “as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (p. 132). Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência humana manifesta-se na evolução dos seus atos, cujos traços são a transformação de atuações causais em atos volitivos, e a complexidade cada vez maior da ação, que adquire cada vez maior importância social.

### ***4. O papel do brinquedo no desenvolvimento da criança***

A característica mais marcante da criança em idade pré-escolar é a sua intensa atividade, e esta não se vincula, ou não está subordinada à satisfação de suas necessidades básicas e vitais. São atividades que se realizam por meio de ações que não visam um resultado

objetivo, e desse modo, possuem um fim em si mesmos. Com relação ao brinquedo essa finalidade será o próprio processo do brincar.

Podemos pensar num primeiro momento, que o brincar humano e brincar do animal são idênticos, tem os mesmos princípios. Mas não é bem assim. O brincar de uma criança não é instintivo, mas ao contrário, constitui a base da percepção que o indivíduo tem dos objetos da realidade e esta percepção do mundo objetivo é que determina o conteúdo de suas brincadeiras.

Este período do desenvolvimento se caracteriza pela exploração e descoberta e pelas mudanças que se concretizam no âmbito das relações sociais (que se ampliam). Do mesmo modo, com relação ao brinquedo, muda também o seu caráter e este agora se torna a atividade principal. Esta mudança caracteriza um período muito particular do indivíduo em que a realidade objetiva expande-se cada vez mais.

O mundo objetivo torna-se um desafio constante, levando as crianças a tomarem consciência dessa realidade por meio das ações realizadas sobre os objetos. As ações humanas sobre esses objetos são reproduzidas pela criança num esforço contínuo de apropriação e conscientização do mundo exterior fazendo emergir a consciência, sob forma de ação, inicialmente, pois para dominar o mundo é preciso agir sobre o mesmo.

Ao longo do seu desenvolvimento, o lugar do indivíduo no contexto das relações humanas se altera. Ampliam-se as relações sociais e as atividades se transformam, e essa transição é marcada por novos conteúdos possibilitando uma nova compreensão do mundo. No período pré-escolar, esclarece Leontiev (1988), o brinquedo e as atividades que satisfazem os motivos não-lúdicos tornam-se a atividade principal, preenchendo todos os espaços da vida de uma criança.

Em cada estágio do desenvolvimento humano, um determinado tipo de atividade assume o papel de maior importância para o desenvolvimento posterior desempenhando papel essencial. Nos primeiros estágios da vida de uma criança, as impressões diretas desempenham o papel principal e assim o indivíduo não faz distinção entre si e o mundo exterior, respondendo aos estímulos diretos de modo elementar utilizando-se de padrões motores desorganizados.

À medida que avançam no seu desenvolvimento, as formas primitivas de consciência são substituídas por outras, mais elaboradas e complexas, desenvolvidas, principalmente, através da ação manipuladora e da percepção de objetos. Vão se construindo as formas iniciais de distinção entre o eu e o mundo circundante e, em sua atividade, especialmente nos jogos, que ultrapassam a mera manipulação dos objetos do mundo exterior acrescenta-se à assimilação do mundo objetivo pela reprodução das ações humanas. É possível guiar um carro construído com cadeiras, por exemplo, ou atirar com pistolas de madeira, num mundo mágico de faz-de-conta, que dá conta de refletir a realidade, possibilitando à criança apropriar-se dos objetos do mundo adulto.

Assim, como afirmamos anteriormente em Aguiar (2002), uma atividade principal é, aquela que, ao se desenvolver, governa as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e no desenvolvimento dos traços da personalidade infantil em um certo estágio da vida do indivíduo. Caracteriza-se por ser aquela em cuja forma surgem outros tipos de atividade diferenciados e é também aquela na qual processos psíquicos particulares são reorganizados.

Nesse particular, pode-se ainda afirmar que a atividade principal é, finalmente, aquela da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento, como é o caso da assimilação de funções sociais de pessoas e dos padrões apropriados de comportamento decorrentes da brincadeira. Para cada estágio da evolução psíquica, existe um tipo preciso e dominante de atividade e para desvelar essa evolução, é necessário analisar o conteúdo da própria atividade infantil.

Para que possamos compreender, portanto, o desenvolvimento psíquico infantil, torna-se necessário analisar, inicialmente, o desenvolvimento da atividade da criança, inserida nas condições concretas de sua vida. Esta análise possibilitará elucidar, tanto o papel das condições externas à criança, em idade pré-escolar, quanto as suas possibilidades. A análise do conteúdo da sua atividade em desenvolvimento, poderá fornecer os subsídios necessários à compreensão do papel da educação.

Essa importante compreensão da atividade principal de uma criança em um estágio determinado do seu desenvolvimento permite entender que as atividades lúdicas assumem uma importância fundamental no desenvolvimento do ser humano, revelando assim a sua pertinência no cotidiano da educação infantil, desde que superem a sua manifestação espontânea e constituam-se numa atividade consciente e voluntária, pressupondo uma forma de aprendizagem mediada por um adulto.

Os jogos, brinquedos e brincadeiras nessa perspectiva, propiciam situações educativas e formativas, quando tem como finalidade o processo, ou seja, o conteúdo da própria ação e não o seu resultado.

### ***5. Os resultados iniciais***

Compreendendo que os conceitos humanos não são fixos ou imóveis, e é o ponto de partida para as ações práticas cotidianas, especialmente relevantes no âmbito das práticas pedagógicas, é que buscamos constatar junto às professoras envolvidas com a educação infantil do município de Ipiranga-PI, as necessidades teórico-conceituais subjacentes à ação educativa no âmbito da educação pré-escolar.

Esse foi o primeiro passo na direção da criação de situações favoráveis à elevação do nível de elaboração de conceitos pertinentes à sua atuação profissional. Se compreendermos que a infância pré-escolar é um período especialmente importante no curso do desenvolvimento do indivíduo, então é necessário considerar que a formação do profissional da educação infantil tem uma importância significativa no contexto das situações de ensino-aprendizagem.

Do mesmo modo, se consideramos que o brincar, enquanto atividade principal no período pré-escolar deve ocupar lugar de destaque na educação infantil e que o professor tem papel fundamental neste processo, é, por conseguinte, essencialmente importante que este profissional possua um conhecimento satisfatório sobre esse tipo específico de atividade.

Assim, por meio da aplicação de questionário com questões abertas e entrevistas individuais, fizemos um diagnóstico inicial dos conhecimentos prévios construídos pelas nossas parceiras, buscando identificar suas necessidades de formação. A partir das respostas emitidas pelas professoras, foram sugeridos, pela pesquisadora, temas que contemplem tais necessidades; Num momento posterior esses temas foram encaminhadas às colaboradoras para apreciação e aprovação e em seguida, encaminhadas às sessões de estudos coletivos.

Os resultados iniciais apontam que o conceito de educação infantil elaborado pelo universo representativo das colaboradoras encontra-se, de acordo com a teoria sóciohistórica de formação e desenvolvimento dos conceitos, em estágio espontâneo como mostram as suas produções:

“A escola é uma extensão da família. A criança já vem de casa com alguns hábitos e atitudes formadas. Portanto entendo que a educação infantil é a base, o período preparatório que ajuda na construção do conhecimento e se processa de maneira integrada, visando o desenvolvimento global e harmônico da criança” PR 2

“Eu entendo que a Educação Infantil é uma etapa muito importante no desenvolvimento da criança e é nele que a criança aprende muito através das brincadeiras, músicas e que se socializa individualmente e também coletivamente” PR 5

“É o período em que as crianças devem participar de brincadeiras dirigidas livres e, através das mesmas se desenvolverem nos seus aspectos cognitivos, afetivos, psicomotor, social, completando com a ação da família” PR 8

“É um período de adaptação da criança ao meio sócio-cultural. Esse período é de grande importância na construção dos alicerces de sua afetividade, socialização, inteligência e conseqüentemente em seu desenvolvimento integral e harmônico” PR 9

Com relação à função do brinquedo e das brincadeiras na educação infantil, um número bastante significativo demonstrou que tem consciência sobre a sua importância, embora não pudessem justificar o por quê:

“As crianças interessam por brinquedos e brincadeiras que envolvem atividade intensa: correr, saltar, pular, brincar de roda, jogar amarelinha, pular corda etc” PR 1

“O brinquedo e a brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O Brincar é assim, um espaço no qual pode se observar a coordenação prévias da criança e ao mesmo tempo integrando-as” PR 2

“A função do brinquedo na Educação Infantil é importante porque a criança nessa fase estar mais voltada para o brincar, e as brincadeiras bem dirigidas favorece o desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional” PR 5

“A função do brinquedo na Educação Infantil é importante porque a criança nessa fase estar mais voltada para o brincar, e as brincadeiras bem dirigidas favorece o desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional” PR 5

Também foi possível diagnosticar, que as questões relacionadas ao desenvolvimento psico-social da criança de 0 a 6 anos é uma necessidade teórica inerente à maioria das professoras:

“Como agir com crianças muito agressivas ou tímidas e como lidar com cenas de sexo da escola” PR 2

“Fases do desenvolvimento da criança” PR 5

“Sexualidade, agressividade” PR 8

“Socialização, crianças agressivas, despertar da sexualidade” PR 1

Com relação aos tipos de brinquedos e brincadeiras que as professoras acham mais indicados para as crianças desta faixa etária foram apontados:

“Brinquedos- bonecas, carros, bolas, jogos educativos. Brincadeiras- faz-de-conta, rodas, casinha. Porque principalmente as brincadeiras de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de forma específica. E é através do brincar que a criança amplia suas experiências, enriquece sua identidade e amadurece a capacidade de socialização” PR 2

“Os jogos são bastante ricos, através destes a criança passa a construir suas idéias por meio da formulação de propostas. Ex. quebra-cabeça, labirinto, jogos de encaixe” PR 11

“Jogo de memória para crianças maiores- pois ajuda a memorizar informações por mais tempo. Música- porque faz movimento corporal adquirindo equilíbrio emocional e expressão rítmica, sonora” PR 1

“Brincadeiras de roda e de movimentos. Porque participar de brincadeiras de roda ou de danças circulares a criança desenvolve sua linguagem, possibilitando o desenvolvimento da noção de ritmo individual e coletivo e de movimento propõe as crianças uma pesquisa corporal intensa” PR 5

“Brinquedos que as crianças gostam de brincar no dia-a-dia, porque é de fundamental importância para as crianças terem o direito de brincar com outras crianças” PR 12

Os resultados obtidos por meio das entrevistas individuais apontam que as referidas professoras não vêem o brincar como uma forma de apropriação da realidade como indicam as respostas emitidas:

“Eu acho que ele vê o mundo como um faz-de-conta, ele imagina tudo que eles tem tudo como um faz-de-conta. No início quando eles... não tem assim uma idéia bem como seja assim ...” PR 4

“Eu acho assim que a criança ela vai se formando através do seu convívio, do seu meio da sua socialização, tudo que o cerca faz parte da sua formação, da sua identidade” PR 2

“Eu acho assim que é quando ele começa assim a ter contato com outras crianças né? Convive com outras crianças vai descobrindo assim outras coisas” PR 3

“Bom, eu acho que a criança, ela, quando ela vem de casa, quando ela sai de casa, sai daquele grupo familiar para a escola ela já vai se deparar, quer dizer, ela já traz algo né? É... ela sai de um mundo né? Para outro mundo então a gente tem mais é que, como é que se diz, tentar adaptar esse novo mundo que ela vai começar a participar”PR 1

Com relação às implicações do ato de brincar no processo de desenvolvimento da criança foram apontados aspectos como: *brincando as crianças aprendem; brincando as crianças se desenvolvem em vários aspectos; brincando as crianças desenvolvem a imaginação; brincando elas vão se descobrindo; brincando elas desenvolvem a noção de espaço, tempo; o brincar contribui para a socialização; brincando a criança vai descobrir a sua autonomia; brincando a criança aprende espontaneamente, de forma prazerosa; o brincar é importante, embora o sistema cobre que ela saia da escola sabendo ler e escrever e se você não consegue isso é tachado de mau professor.*

Ao abordarmos a questão do brincar como atividade principal no período pré-escolar, percebemos que muitas professoras, compreendem atividade principal como aquela que se faz

mais presente no cotidiano das crianças pequenas, e não como aquela que promove as mudanças mais significativas no desenvolvimento infantil.

“Em primeiro lugar pela idade. Criança já quer dizer criança, então tem que brincar {...} e na escola é ... o brincar é uma atividade muito importante que nós professores temos que ta por dentro desse brincar, dessa criança, participando, brincando com elas, orientando, observando...” PR 1

“”Porque através da brincadeira é que eles vão aprendendo, brincando também é que se aprende. Na medida que eles vão brincando é que estão aprendendo” PR 3

“Porque eu acho que ele leva a vida como uma brincadeira, ele vê assim a vida como se fossa uma brincadeira e é nessa faixa etária assim de pré-escola que ele... que ele” PR 4

“A brincadeira ela se constitui importante eu acho assim... porque a brincadeira faz parte do mundo da imaginação da criança. Através da brincadeira ela cria assim seu mundo... sei lá... ela se integra melhor. A brincadeira é muito importante porque através da brincadeira ela assim, aprende” PR 5

“Eu acho que ali é a vida delas, eu acho que a vida da criança se resume nas brincadeiras né? Os primeiros passos dela e através das músicas, das brincadeiras de roda que eles vão aprendendo, aprende tudo ali” PR 11

Com relação à questão do papel do professor enquanto mediador do processo ensino e aprendizagem na educação infantil as respostas verbalizadas demonstram que, embora a maioria consiga perceber o importante papel que desempenha nesta modalidade de ensino, não têm, entretanto, clareza sobre a forma como as crianças em idade pré-escolar constroem os seus conhecimentos.

“Eu acho assim , que o professor da educação infantil ele tem que ta assim bem consciente, ele deve gostar realmente da sua profissão, mostrar que esse trabalho dele desenvolve a criança assim... em todos os aspectos é... afetivo, psicomotor, cognitivo... é isso” PR 2

“O papel do professor... o papel do professor é assim, um ajudador um orientador, ele ajuda a criança a, como é... a adquirir novos conhecimentos né? E aperfeiçoar o que ele já tem né? Então ele ajuda a criança a construir conhecimento acima daquilo que ele já tem, então o professor é tipo assim o colaborador, o ajudador, ele ajuda a criança no seu desenvolvimento... “ PR 5

“O papel do professor... o papel do professor é não só de facilitador como o de... de também vai ser um mediador... ele não vai ter a função assim só de professor mas também de amigo de pai e ele vai ser quem vai fazer com que a criança descubra todo o que ele precisa de base para sua educação, ele vai, como é que se diz, o auxiliador na sua formação de pensamento” PR 6

“O papel primeiro... primeiro é socializar a criança né? Tem que primeiro socializar e adaptar bem também a criança e ... educar bem também né?Pra que elas cresçam também educadas” PR 12

“O papel do professor é de... de ensinar... de ensinar as crianças” PR 10

É possível perceber pelas respostas citadas que, não obstante, as nossas colaboradoras tenham consciência da importância do seu papel, as necessidades teóricas são um empecilho bastante significativo no desenvolvimento de suas atividades.



Do mesmo modo, quando nos referimos ao ato de brincar e o papel do professor nesse processo, as respostas emitidas por nossas interlocutoras foram bastante diversificadas apontando questões como: *o professor deve ter um objetivo; deve motivar os alunos; deve participar junto com as crianças; deve ser um observador; deve ter consciência da implicação da brincadeira no desenvolvimento de habilidades, deve ser um orientador; deve dirigir a brincadeira, deve planejar antes, deve ser um mediador.*

E finalmente, quando indagamos como o brincar pode constituir uma importante estratégia pedagógica na educação infantil, a maioria das professoras não soube responder. Apenas três mencionou a questão dos objetivos e do planejamento das atividades como um elemento importante, o que demonstra que, embora um número bastante significativo tenha consciência da importância do brinquedo na educação infantil, como podem comprovar as respostas citadas anteriormente, a maioria não sabe como conduzir o processo.

Esses questionamentos possibilitaram a identificação dos conhecimentos já construídos pelas professoras envolvidas e subsidiaram, também, o encaminhamento de alguns temas considerados pelo grupo como relevantes e necessários ao desenvolvimento de uma ação pedagógica mais consciente reflexiva do professor da educação infantil, tais como: o conceito de educação infantil, a importância do brincar na pré-escola e o desenvolvimento psico-social da criança de zero a seis anos.

## **6. *Ressignificando a prática***

A nossa opção pela investigação do tipo colaborativa considerou as possibilidades que a mesma suscita de promover o desenvolvimento profissional a partir da investigação das práticas profissionais, cuja consequência mais importante é a reconstrução sistemática e contínua da ação educativa.

Baseada na perspectiva de emancipação, a investigação-ação, no seu enfoque crítico, propõe melhorar o debate educativo e a educação simultaneamente, e dessa forma, investigar durante a ação educativa objetivando o esclarecimento dos elos que unem as nossas crenças profissionais e o nosso modo de agir possibilitam o desenvolvimento da autoconsciência acerca das situações que permeiam a nossa ação profissional.

Um aspecto que precisa ser ressaltado é o fato de que os participantes do processo educativo são interativos e não apenas meros objetos de análise; são sujeitos cognoscentes ativos, construtores de uma história e não apenas o seu produto. A figura do professor ganha destaque substancial nesse tipo específico de investigação a partir da posição assumida por ele no contexto do desenvolvimento dos estudos. A perspectiva assumida é a do sujeito investigativo, na medida que intervém e participa interativamente do processo.

A prática pedagógica torna-se, o alvo da investigação, o que transforma o investigar *sobre* a educação no investigar *para* a educação. Do mesmo modo, nós investigadores assumimos como tarefa, transformar o investigar *para* o professor no investigar *com* os professores, numa parceria colaborativa que propõe trabalhar em comunhão, rumo a um propósito partilhado conjuntamente.

A pesquisa colaborativa possibilita, assim, a criação, nas escolas, de um ambiente favorável à cultura de análise das práticas que realiza, no sentido de possibilitar que os professores de todos os níveis de ensino e particularmente, os envolvidos com as crianças pequenas, auxiliados por professores universitários as transformem.

### **6.1. Os ciclos de estudo**

Os objetivos propostos neste estudo estão se concretizando a partir da parceria desenvolvida entre Universidade e Escola (Universidade Federal do Piauí- Campus de Picos e a Secretaria de Educação do Município de Ipiranga-PI), cuja metodologia se caracteriza, num primeiro momento, pela implementação de ciclos de estudos coletivos com o objetivo de elevar o nível de elaboração conceitual, e num segundo momento, com a criação de situações especialmente dedicadas à reflexão conjunta *sobre* a ação pedagógica desenvolvida pelas nossas parceiras, utilizando como ferramentas propiciadoras de reflexão intrapessoal o vídeo-tape e o diário de aula.

Essa forma de conduzir o processo de desenvolvimento profissional docente baseia-se na compreensão de que, trabalhar as necessidades teóricas específicas das nossas colaboradoras torna-se uma perspectiva bastante interessante, fazendo emergir os motivos para a realização de novas construções teórico-conceituais.

Concordamos com o entendimento de Zabala (2002), quando este nos alerta que a motivação para aprender relaciona-se, de maneira íntima, com o sentido atribuído ao conteúdo da aprendizagem e até que ponto esses conteúdos são significativos para as tarefas a serem realizadas. Uma vez complexa, a aprendizagem requer condições especiais, para que o sujeito do conhecimento sinta-se predisposto a compreender o sentido e o significado do que vai aprender, posto que a elaboração do conhecimento envolve tempo, esforço pessoal e, sobretudo, interesse e motivação.

A motivação é assim, fundamental para o processo da aprendizagem, uma vez que o envolvimento em uma determinada tarefa depende do sentido atribuído à mesma. Nesse sentido, é necessário que vejamos cada tarefa a ser realizada como atrativa, que nos interesse e que percebamos que esta atividade resolve uma necessidade.

Todos os encontros destinados a trabalhar as necessidades teóricas constatadas seguirão o mesmo padrão: inicialmente será solicitado das professoras a exposição escrita e/ou oral do conceito a ser estudado; em seguida serão lidos e discutidos individual e/ou coletivamente, o material de estudo elaborado pela pesquisadora/mediadora; após a leitura e discussão desse material, será solicitada uma nova exposição escrita e/ou oral sobre o conceito trabalhado, determinando a relação: conceito prévio  $\iff$  apropriação de novos pressupostos teórico-conceituais  $\iff$  reelaboração do conceito dado.

### **6.2. A reflexão dialógica**

No contexto das interações voltadas para a reflexão sistemática acerca da prática pedagógica desenvolvida pelas professoras, com o uso do diário de aula e o vídeo-tape objetivamos analisar, entender e reconstruir a maneira como são conduzidas as situações de ensino-aprendizagem na educação infantil.

A colaboração que caracteriza as relações entre os indivíduos, permite que estes desenvolvam seus processos psicológicos superiores, ao utilizar com seus pares e com os membros mais experientes do seu grupo social, técnicas e estratégias de raciocínio ao solucionarem determinados problemas conjuntamente, esclarece Vygotsky (1988). Nesse sentido, a mediação, que caracteriza os processos interativos em geral, fornece aos indivíduos os recursos para que estes se apropriem, ativamente, das formas culturalmente desenvolvidas,

num processo que em princípio é sempre social (interpsicológico), para somente depois se tornar próprio do sujeito (intrapsicológico).

Nessa perspectiva, refletir em colaboração passa a constituir um meio privilegiado de aprendizagem, que utiliza a crítica para orientar as ações de forma que estas se convertam em práxis consciente, transformada e ressignificada subjetivamente a partir de situações objetivas.

No momento dedicado às reflexões coletivas acerca das necessidades teóricas constatadas, os participantes serão estimulados a externarem os conceitos construídos por meio da produção escrita e/ou descreverem suas ações, informando que bases teórico-conceituais dão sustentação às escolhas. Tencionamos assim, instigar a reflexão sobre as ações desenvolvidas, situando-as num contexto mais amplo.

O exercício reflexivo afirma Zeichener (1993), eleva o nível de consciência profissional permitindo que os professores desenvolvam níveis mais elaborados de conceitos e por conseguinte, de atuação profissional. Assim é possível compreender que tanto as experiências individuais quanto o ambiente sociocultural determinam o processo de elaboração conceitual, permitindo também que esses conceitos sejam, dependendo dos recursos colocados à disposição do indivíduo, reelaborados continuamente.

Esta perspectiva nos autoriza a considerar a reflexão como um processo mental dirigido a transformações de práticas cotidianas que se construíram sobre bases pouco consistentes, em outras, substancialmente mais elaboradas e mais refletidas. Esse pressuposto permite ao professor a permanente reavaliação da sua ação pedagógica, no sentido de desenvolver a atividade profissional de forma autônoma, explicando o *porquê* de suas escolhas, do seu modo de agir profissionalmente.

Trabalharemos conjuntamente, e, sobretudo, colaborativamente, objetivando a construção de novas competências profissionais, em que os envolvidos se vejam como participantes ativos do processo educativo, levando em conta as questões socioculturais que embasam as escolhas feitas.

### ***7. As estratégias de análise***

Para que possamos compreender até que ponto as intervenções propostas possibilitaram o repensar e a construção/reconstrução das bases teóricas pertinentes à prática pedagógica do professor da educação deste contexto particular, o processo de análise dos dados seguirá uma trajetória previamente determinada.

Nesta perspectiva, dedicamos um momento específico à criação de situações em que seja possível propiciar aos participantes questionarem-se acerca de aspectos como: “o que fiz”, “porque fiz”, “o que agir assim significa”, retomando as teorias de ensino-aprendizagem, seus objetivos, o contexto da escola e dos alunos, as determinações culturais e necessidades. Esse procedimento tem o objetivo de proporcionar o entendimento, pelo professor, das suas razões de agir e o que foi realizado. É o momento de compreender os significados da ação desenvolvida e suas implicações no contexto mais amplo, extrapolando os limites estreitos da sala de aula. É o momento de confrontar- *como cheguei a ser assim?* .

Ao se questionar como chegou a ser o que é, os envolvidos retomam o seu agir numa perspectiva sóciohistórica, o que vai permitir uma maior compreensão do significado da sua

prática pedagógica. Este é o momento chave da reflexão, uma vez que o seu produto deve conduzir ao questionamento- *como posso agir diferentemente?*

Esse questionamento deve provocar nos envolvidos uma elevação do seu nível de consciência, proporcionando a rediscussão do papel tradicionalmente atribuído ao professor no processo de ensino e aprendizagem com crianças em idade pré-escolar.

No processo de análise adotaremos como parâmetros norteadores os pressupostos vygotskyanos de formação e desenvolvimento dos conceitos, a teoria da atividade, as concepções de desenvolvimento infantil subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem, e a arqueologia do conceito de educação infantil e do brinquedo.

Na mesma direção, recorreremos às estratégias já mencionadas de: 1) a descrição dos conceitos internalizados e/ou das ações desenvolvidas; 2) a informação quanto ao significado das ações em relação às teorias formais ou informais; 3) A confrontação das escolhas feitas com o conhecimento formalmente elaborado e; 4) a reestruturação das práticas anteriormente construídas com base nas novas elaborações teórico-conceituais pertinentes.

Salientamos que o paradigma sócio-histórico e mais especificamente, a teoria da atividade decorrente desta abordagem, será o principal norteador das construções/reconstruções teóricas/práticas encaminhadas pelo grupo, embora não se exclua aqui outras contribuições que sejam pertinentes à problemática abordada

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, OLivette Rufino Borges Prado Aguiar. **Conceitos de educação física do professor de Picos-PI**; uma análise de internalização de conceitos à luz do paradigma sócio-histórico. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Teresina, UFPI, 2002.
- ARNAL, Justo; DEL rincón; LATORRE, Antonio. **Investigación Educativa; Fundamentos y metodologías**. Barcelona: Editorial Labor, 1992, p. 258-263. Tradução Livre: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. UFRN, outubro, 2002.
- DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988. (Biblioteca de psicología soviética).
- ILIASOV, I.I., LIAUDIS, v. Ya.. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.
- KEMMIS, S. **La formación Del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores**. *Investigación em la escuela*, 19: 1-15.
- **Action Research and Social Movement: A Challenge for policy research**, publicado na *Education Policy Analysis Archives*, v. 1 n. 1. January, 19, 1998; **Investigación-acción y la política de la reflexión. Desarrollo Profesional Del Docente; política, investigación y práctica**. Madrid: Akal, 1999. Tradução, livre de Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.
- MAGALHÃES, M. C. C, CELANI, M.A.A. **Reflective sessions**: a tool for teacher empowerment. Comunicação apresentada no Congresso sobre gênero. Oslo: Universidade de Oslo, 2001

MAGALHÃES, M. C. C, CELANI, M.A.A. **Continuing education: teachers collaboration in the construction of meaning in their classroom discouse practices**. Comunicação apresentada no congresso Brasil 2000, Unicamp, Campinas, São Paulo. Iniversity Press, ISBN 87 7288 841 5.

MAGALHÃES, m. C. C. **Pesquisa em formação de educadores: a pragmática como negociação de sentidos**. Cadernos de Lingüística aplicada, 30, pp 57-70, 1996

NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, LTDA, 1995.

RUBINSTEIN S. L. **Princípios de psicologia geral**. Trad. Jaime Carvalho Coelho. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1977

SACRISTÁN, J. GIMENO. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. ArtMed, 1998

VYGOTSKY L.S., LURIA, A.R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY L.S., LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira- Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_ **Pensamento e linguagem**, 1998.

\_\_\_\_\_ **A construção do Pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 (Psicologia e pedagogia).

ZABALA, Antonio. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores; idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993 (EDUCA- Professores, 3)