

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Marília Dejanira Berberick de Almeida

**EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
COM A PALAVRA, A ARGUMENTAÇÃO**

**Juiz de Fora
2016**

MARÍLIA DEJANIRA BERBERICK DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
COM A PALAVRA, A ARGUMENTAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração: Linguagem, Educação e Formação de Professores, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ilka Schapper Santos

**Juiz de Fora
2016**

MARÍLIA DEJANIRA BERBERICK DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
COM A PALAVRA, A ARGUMENTAÇÃO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Ilka Schapper Santos
(Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^ª. Dr^ª. Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Coelho Liberali
Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-SP

Juiz de Fora, 28 de março de 2016.

Dedico este trabalho a minha maior incentivadora e a quem tanto me orgulho pelo modo como encara a vida. Para você mãe, Sueli Marília Berberick de Almeida, que me inspira todos os dias a ser uma pessoa e profissional melhor.

*Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas
miúdas. E me encantei.*

Manoel de Barros

AGRADECIMENTOS

Saber reconhecer e agradecer os gestos e ações boas que nos fizeram ao longo de nossas travessias pela vida é a pura essência da gratidão. Portanto, gostaria de agradecer àqueles que fizeram desta caminhada um percurso bem-aventurado e permeado de trocas e experiências boas:

A DEUS, pelas graças a mim concedidas e por ter me carregado no colo nos momentos em que mais precisei. Obrigada por lembrar-se de sua filha.

Aos meus pais, por fazerem dos meus sonhos os seus. À minha mãe, SUELI, pelo incentivo e pelas palavras de carinho e conforto quando eu mais necessitei escutá-las. Ao meu pai, OLIVEIROS, pelos conselhos e por ver nos meus estudos perspectivas melhores para minha carreira profissional.

Aos meus avós, por sempre me acolherem e trazerem o aconchego. Ao meu avô, NEWTON, pelo exemplo de homem bom e que me faz enxergar a vida com mais leveza. À minha avó, LECI, exemplo de coragem, determinação e de que é preciso sonhar.

Ao BRUNO, pelos momentos de descontração, apoio, amor e carinho. Obrigada por tornar essa caminhada mais leve e por saber lidar com as adversidades que o percurso de uma mestranda apresenta. Agradeço também à sua família por vibrar com minhas conquistas!

Aos meus irmãos, CARLOS e RAFAEL, e às minhas cunhadas, SIRLÉA e LAURA, que, cada qual a seu modo, se mostraram orgulhosos de minhas conquistas.

Ao meu sobrinho, ARTHUR, que trouxe um novo sentido para o verbete *tia*. Riqueza que Deus me concedeu ao final do primeiro ano do mestrado.

Aos meus afilhados, JULIANA, MIGUEL e BERNARDO, dos quais estive distante por muitos momentos, mas que sempre estão próximos em minhas orações.

À minha FAMÍLIA, por compartilhar comigo sonhos, angústias, medos e momentos de muitas alegrias. Obrigada pela torcida e pela alegria com minhas realizações!

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a ILKA SCHAPPER, por acreditar em minha pesquisa, pelas palavras de carinho e incentivo. Agradeço por ser exemplo de leveza e de discernimento nos momentos em que mais precisei. Obrigada por tudo que vivenciamos juntas!

Ao Grupo de Pesquisa LEFoPI/AForPE, que sempre me acolheu de modo ímpar e é corresponsável pela pesquisadora que me tornei. Agradeço pelos bons embates que travamos durante todo este tempo!

À querida Prof.^a Dr.^a LÉA STAHLSCHMIDT, pela oportunidade de crescimento, pelo incentivo e por acreditar que eu seria capaz de vencer os obstáculos da vida. Obrigada por poder compartilhar momentos ricos ao seu lado!

Ao Prof. Dr. JADER LOPES, pelas contribuições durante o exame de qualificação. Suas pontuações foram importantes para que este trabalho pudesse ser aprimorado.

À Prof.^a Dr.^a ANA ROSA MOREIRA, pela sua serenidade, sorriso acolhedor e pela disponibilidade em fazer parte da banca de defesa desta dissertação.

À Prof.^a Dr.^a FERNANDA LIBERALI, pelos diálogos tecidos antes mesmo do início deste trabalho, pelas orientações e contribuições durante o exame de qualificação e por aceitar o convite para compor novamente minha banca.

À Prof.^a Dr.^a IVANA IBIAPINA, pela disponibilidade e por aceitar o convite para compor a banca de defesa desta dissertação, mesmo na qualidade de membro suplente.

À Prof.^a Dr.^a NÚBIA SCHAPER SANTOS, por abrir o espaço de sua sala de aula para que minha pesquisa pudesse ser realizada e por compartilhar seus muitos sentidos para o verbete *infância*.

Ao Prof. Dr. MÁRCIO FAGUNDES, pelos ensinamentos que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

À amiga MICHELLE, por dividir comigo o processo de ser mestrande e por estar sempre presente nos momentos em que mais precisei ao longo desta caminhada. Obrigada pelo seu companheirismo!

À minha turma do mestrado, pelas trocas e compartilhamento das angústias e felicidades. Em especial, às companheiras VANESSA e TANIA, por dividirem comigo todos os momentos desta caminhada, tornando-a mais afável.

À BÁRBARA, por me acompanhar durante a pesquisa, auxiliando-me nas filmagens e pelas conversas sobre o processo de investigação.

À amiga, já Mestra em Educação, MARITZA, pelas contribuições e conselhos. Obrigada pelas palavras certas nos momentos certos, elas acalmaram meu coração.

Aos ALUNOS do Curso de Pedagogia, participantes desta pesquisa de Mestrado, que me permitiram desenvolver o estudo, mas, principalmente, pelo privilégio de partilharem comigo suas reflexões.

Aos AMIGOS, pela escuta e por oferecerem seus ombros quando mais precisei.

Aos companheiros da UAB, que vivenciaram meu processo para entrada no curso do Mestrado em Educação e vibraram com esta minha realização!

À professora SANDRA DEL-GAUDIO, pela leitura atenta e criteriosa de meu trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro, o qual tornou possível a realização desta investigação.

Ao PPGE, funcionários e professores, pelos bons embates teóricos e conselhos para a vida.

À UFJF, em especial à FACULDADE DE EDUCAÇÃO, por tornar-se minha segunda casa e por ampliar meus conhecimentos de mundo e acadêmicos.

Obrigada a TODOS que, direta ou indiretamente, contribuíram para que o sonho de ser Mestra em Educação pudesse se tornar realidade.

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida no interior da Linha de Pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, tem como foco o estudo sobre o papel da argumentação na formação inicial de professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo é investigar como acontece a argumentação, na disciplina de Fundamentos Teórico-Methodológicos em Educação Infantil I, entre aluno-professor-aluno, e se esse movimento possibilita uma formação crítica do futuro professor. Tal pesquisa está embasada pelas contribuições de autores da teoria sócio-histórico-cultural: Bakhtin (1995) e Vygotsky (2008), pois ambos auxiliam na compreensão dos diálogos tecidos entre aluno-professor-aluno, uma vez que, na relação com o outro, por meio dos diálogos, estabelecidos no cotidiano das aulas, construímos e internalizamos os nossos próprios discursos. Com enfoque na perspectiva sócio-histórico-cultural e fundamentada sob o viés da Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 2004), esta pesquisa, devido às trocas geradas nos diálogos entre os participantes, dá ênfase à transformação pela ação. Tal perspectiva procura estabelecer, por meio da reflexão crítica, uma modificação da realidade, em que teoria e prática caminham juntas. A análise procura responder se esse movimento argumentativo possibilita uma formação crítico-reflexiva do futuro professor. A presente investigação foi realizada a partir do acompanhamento das aulas da disciplina de Fundamentos Teórico-Methodológicos em Educação Infantil I, durante o segundo semestre de 2014, no 2º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, por uma sessão reflexiva com os alunos e uma entrevista dialógica com a professora da disciplina. A discussão dos dados está pautada nas categorias argumentativas, com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Liberali (2008, 2009) e Schapper (2010), com o levantamento dos tipos de argumentos, operadores argumentativos e dêiticos. Os resultados oriundos do movimento de análise revelaram que os sujeitos envolvidos na pesquisa puderam confrontar seus conhecimentos, que as reflexões tecidas no interior do coletivo são intrínsecas ao processo de formação de professores e que, no processo colaborativo, os envolvidos têm a oportunidade de se revisitarem.

Palavras-chave: Argumentação. Formação Inicial de Professores. Educação Infantil. Pesquisa Crítica de Colaboração.

ABSTRACT

The present research was developed within the Research Line Language, Knowledge and Teachers Training from the Post graduation Program in Education of the Federal University of Juiz de Fora. Its focus is the study about the role of argument in the initial teachers training in the Pedagogy course at the Federal University of Juiz de Fora. Based on the discipline of Theoretical-Methodological Foundations in the Early Childhood Education I, the purpose is to investigate how the argument happens between student-teacher-student and if this movement allows the future teacher has a critical training. Such research is based on the contributions of authors of socio-historical-cultural theory: Bakhtin (1995) and Vygotsky (2008). Both assist us in understanding the dialogues which are built between student-teacher-student. We build and internalize our own speech in the relationship with the other, through the dialogues which are settled in daily lessons. Focusing on the socio-cultural-historical perspective and grounded on the Critical Collaborative Research (MAGALHÃES, 2004), this research lay emphasis on the processing by the action, due to exchanges during the dialogues between the participants. Such perspective seeks to establish, by means of the critical reflection, a modification of reality, in which theory and practice go together. The analysis seeks to answer if this argumentative movement provides a critical-reflexive training of future teacher. The present research was carried out from monitoring the Theoretical-Methodological Foundations in the Early Childhood Education I classes, during the second semester of 2014, in the second period of the Pedagogy course of the Federal University of Juiz de Fora, by a reflexive session with the students and a dialogical interview with the professor of the discipline. The discussion of the data is guided in argumentative categories, based on Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005), Liberali (2008, 2009) and Schapper (2010), with the survey of the types of arguments, argumentative and deictics operators. The results from the movement of analysis revealed that the subjects involved in the research were able to face up to their knowledge, the reflections built inside the collective are intrinsic to the process of teachers training and, in the collaborative process, those involved have the opportunity to revisit their old.

Key-words: Argument. Initial Teachers Training. Early Childhood Education. Critical Collaborative Research

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Diagrama do levantamento da literatura	43
Figura 02	Desenvolvimento-e-aprendizagem na perspectiva vygotskyana	53
Figura 03	Todos têm dez anos, de Francesco Tonucci	69
Quadro 01	Os três gêneros do discurso na Retórica	73
Figura 04	Esquema da comunicação argumentativa	75
Quadro 02	Organização curso de Pedagogia, Decreto-Lei nº 1.190 de 1939	79
Quadro 03	Organização curso de Didática, Decreto-Lei nº 1.190 de 1939	80
Figura 05	Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFJF	86
Figura 06	Fluxo Curricular do Curso de Pedagogia da UFJF	88
Quadro 04	Síntese dos conteúdos da disciplina de Fundamentos Teórico- Metodológicos em Educação Infantil I	98
Quadro 05	Síntese dos instrumentos utilizados para a discussão dos dados	105
Gráfico 01	Formação dos alunos participantes da pesquisa	107
Quadro 06	Marcas da interação, com base em Schapper (2010)	110
Quadro 07	Marcas Linguísticas, com base em Koch (2004) e Schapper (2010)	112
Quadro 08	Tipos de Argumentos	113
Quadro 09	Categorias de Interpretação (inspiradas em Schapper, 2010)	116
Quadro 10	Questões de pesquisa	118
Figura 07	Slide Sessão Reflexiva (1)	155
Figura 08	Slide Sessão Reflexiva (2)	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Pesquisas site da ANPEd	24
Tabela 02	Pesquisas nos Anais dos Seminários do GRUPECI	25
Tabela 03	Pesquisas nos sites da CAPES, Scielo e BDTD	25
Tabela 04	Trabalhos selecionados nos sites Scielo e CAPES	36
Tabela 05	Trabalhos selecionados no site da BDTD	39
Tabela 06	Faixa etária dos alunos participantes da pesquisa	106

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AForPE	Argumentação, Formação de Professores e Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Creche-Escola
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFoPI	Educação, Formação de Professores e Infância
FAFILE	Faculdade de Filosofia e Letras
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GP	Grupo de Pesquisa
GRUPAI	Grupo de Pesquisa Ambientes da Infância
GRUPECI	Seminário de Grupos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias
GTs	Grupos de Trabalhos
IC	Iniciação Científica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEFoPI	Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância
LIPE	Linguagem, Infâncias, Pesquisa e Extensão

MEC	Ministério da Educação
MET	Departamento de Métodos e Técnicas da Educação
PCCol	A Pesquisa Crítica de Colaboração
PECEI	Programa de Educação Continuada para Professores de Educação Infantil
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
UEIU	Unidades de Educação Infantil Universitárias
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - A TRAVESSIA: CAMINHOS DA FORMAÇÃO ENTRECRUZADOS PELA PESQUISA	18
CAPÍTULO 1 – ENCONTROS E DESENCONTROS DA TRAVESSIA DE PESQUISA: LEVANTAMENTO DA LITERATURA	23
CAPÍTULO 2 – ARCABOUÇO TEÓRICO: A LENTE DO ESTUDO DA TRAVESSIA DE PESQUISA	45
2.1. O olhar teórico da pesquisa: dialogando com os conceitos da abordagem sócio-histórico-cultural	48
2.2. Concepções de infância e educação infantil: as marcas de um percurso	59
2.3. Argumentação em contexto de formação inicial: por novos sentidos produzidos	71
CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFJF COMO CONTEXTO DE PESQUISA	78
CAPÍTULO 4 – TESSITURAS METODOLÓGICAS: TRAVESSIAS DA PESQUISA	91
4.1. Ponto de Partida: diálogo entre a perspectiva Sócio-Histórico- Cultural e a Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol	93
4.2. O <i>corpus</i> do trabalho: os procedimentos de pesquisa e a organização dos dados	98

4.3. Contextualização dos participantes da pesquisa	106
4.4. Procedimentos de análise	109
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE: DIALOGANDO COM OS DADOS DA TRAVESSIA DE PESQUISA	118
5.1. 1ª seção: observação crítico-reflexiva do processo argumentativo entre aluno-professor-aluno	119
5.2. 2ª seção: Sessão Reflexiva – em diálogo: pesquisadora e alunos da disciplina de Fundamentos Teórico-Methodológicos em Educação Infantil I	138
5.3. 3ª seção: entrevista dialógica – em diálogo: pesquisadora e professora da disciplina de Fundamentos Teórico-Methodológico em Educação Infantil I	161
5.4. Considerações parciais da travessia de pesquisa	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS – CAMINHOS PARA NOVAS TRAVESSIAS	173
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICES	185
Apêndice I – Questionário alunos participantes da pesquisa	185
ANEXOS	189
Anexo I – Parecer Consubstanciado do Comitê de ética em Pesquisa da UFJF	189
Anexo II – Parecer Consubstanciado do Comitê de ética em Pesquisa da UFJF, aprovação de emenda	191
Anexo III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora da disciplina de Fundamentos Teórico-Methodológicos em Educação Infantil I	193
Anexo IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Alunos participantes da pesquisa	195
Anexo V – Currículo mínimo do curso de Pedagogia, UFJF, em 1981	197

Anexo VI – Currículo do curso de pedagogia, UFJF, em 1992	198
Anexo VII – Currículo do curso de pedagogia, UFJF, em 1980	199
Anexo VIII – Currículo do curso de pedagogia, UFJF, em 1997	202
Anexo IX – Currículo do curso de pedagogia, UFJF, em 2000	205

INTRODUÇÃO

A TRAVESSIA: CAMINHOS DA FORMAÇÃO ENTRECruzADOS PELA PESQUISA

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas,
que já têm a forma do nosso corpo,
e esquecer os nossos caminhos,
que nos levam sempre aos mesmos lugares.

É o tempo da travessia:
e, se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado, para sempre,
à margem de nós mesmos.

Fernando Teixeira de Andrade

Como bem afirmou o poeta, existem momentos na vida em que é preciso abandonar e esquecer tudo aquilo que nos leva sempre aos mesmos lugares, mantendo-nos na mesmice. Assim, este momento de escrita de minha dissertação traduz-se no tempo de conduzir a uma nova travessia para não ficarmos *para sempre à margem de nós mesmos*.

É, então, no percurso de uma travessia que este trabalho de dissertação se configura, marcado por novas descobertas, peculiaridades e desafios, pois é assim que uma travessia se constitui!

Os primeiros passos foram dados em 2008, ano em que ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. O primeiro ano em uma faculdade é marcado por momentos de muitas expectativas, medos, anseios e novidades, porém, apesar de a caminhada se mostrar árdua, ela também revelava um tom de compensação e de realização profissional.

Foi cursando o segundo período da graduação que tive a oportunidade de participar e ser aprovada em um processo seletivo para atuação com uma bolsa de Treinamento Profissional do Grupo de Pesquisa - GP Educação, Formação de Professores e Infância - EFoPI, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Léa Stahlschmidt Pinto Silva. Após minha inserção nesse grupo de pesquisa que estudava as crianças e suas infâncias, temática, para mim, de grande interesse, deparei-me com a possibilidade de aprofundar mais o conhecimento sobre o assunto e amadurecê-lo para além dos adquiridos ao longo das disciplinas frequentadas no curso de Pedagogia.

Com o término da bolsa, pude continuar no GP EFoPI assumindo uma bolsa de Iniciação Científica - IC, PIBIC/CNPq, no âmbito da pesquisa intitulada *Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e significados da prática educativa na creche*. Assim, atuando como bolsista de IC na referida pesquisa, iniciou-se minha trajetória como pesquisadora.

Tal pesquisa ainda se encontra em desenvolvimento, porém, atualmente, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Ilka Schapper que, com a aposentadoria da Prof.^a Léa Silva, assumiu a coordenação e apresentou ao grupo a importância de serem discutidas, também, questões acerca da linguagem.

Assim, o GP passou a ser denominado “Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância” - LEFoPI e deu prosseguimento à pesquisa que tem por objetivo propiciar espaços que possibilitem a reflexão crítica e ação colaborativa entre os participantes da pesquisa, pesquisadores do GP LEFoPI e coordenadores das 23 creches públicas do município de Juiz de Fora, a respeito das práticas educativas que são realizadas na rotina das instituições. Além disso, o grupo visa à elaboração de possíveis alternativas que orientem as experiências infantis na creche, em um processo de coparticipação ativa e colaborativa entre os participantes.

É também no interior do GP LEFoPI que três linhas de pesquisa são desenvolvidas, quais sejam: Argumentação, Formação de Professores e Educação - AForPE, Linguagem, Infâncias, Pesquisa e Extensão - LIPE e Grupo de Pesquisa Ambientes da Infância - GRUPAI, coordenadas, respectivamente, pelas Prof.^{as} Dr.^{as} Ilka Schapper, Núbia Santos e Ana Rosa Picanço. Cumpre notar que este trabalho vem se constituindo por meio de minha participação tanto no GP LEFoPI como na linha de pesquisa AForPE.

Ao longo de nossas travessias, estamos constantemente nos questionando e refletindo sobre as diferentes passagens que vivenciamos e que nos inquietam. Comigo não foi diferente! Desde minha inserção no GP LEFoPI, trago muitas inquietações, sendo estas configuradas como uma máquina que impulsiona minha busca, cada vez maior, pelo conhecimento e compartilhamento de saberes com outros pesquisadores com os quais possa dialogar.

O que nos move são nossos questionamentos e anseios por novos conhecimentos. Sendo assim, uma das inquietações que me acompanha desde o início da travessia e alimenta meus desejos de estudo e pesquisa diz respeito à área de formação de professores, mais especificamente, a formação de professores para atuação

com as crianças pequenas, temática que vem sendo muito discutida, nas últimas décadas, por diversos pesquisadores.

A formação de professores no Brasil passou por diferentes momentos no decorrer da história. Teve sua função e constituição muito questionadas, sofreu diversas modificações em sua estrutura e verificaram-se alterações nos modos de se pensar a respeito dos profissionais da educação.

No âmbito da formação de professores para o exercício na Educação Infantil, esta teve sua ascensão nas discussões a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394, de 1996, que estabeleceu um prazo de 10 anos, conhecido como Década da Educação, compreendido pelo intervalo entre os anos de 1997 e 2007, em que somente seriam admitidos professores com habilitação em nível superior ou com formação em serviço.

Apesar de o término do prazo estabelecido pela LDB ser ainda recente, é fundamental que as instituições de formação de professores contemplem a formação para atuação na Educação Infantil, possibilitando estudos e discussões acerca dessa temática.

Em artigo publicado no ano de 2010, decorrente de uma pesquisa que objetivou investigar o currículo de 71 cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia de nosso país, Bernardete Gatti¹ constatou a existência de somente 5,3% de disciplinas, distribuídas pelos cursos do Brasil, que apresentavam discussões referentes à Educação Infantil.

Nesse sentido, meu anseio foi o de pesquisar uma disciplina cujo foco fosse a Educação Infantil no que tange aos saberes e fazeres com as crianças de 0 a 3 anos, sabendo que a formação de professores não é um acontecimento que advém do automatismo, mas, sim, um “complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos demais” (LIBERALI, 2008, p. 15).

Com esse pensamento, o presente trabalho tem como foco o papel da argumentação na formação inicial de professores, mais especificamente, na graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Busca analisar o diálogo entre aluno-professor-aluno, na disciplina de Fundamentos Teórico-Methodológicos em Educação Infantil I, para saber como ocorre o processo argumentativo e, se ocorre, em

¹ GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12-01-2015.

que medida se estrutura e como colabora para uma formação crítica e reflexiva dos futuros professores.

Nessa direção, minhas questões de pesquisa, norteadoras da construção desta investigação, tendo como eixo a argumentação, foram: *Como acontece a argumentação na disciplina de Fundamentos Teórico- Metodológicos em Educação Infantil I, entre aluno-professor-aluno, no que se refere à Educação Infantil de 0 a 3 anos na formação inicial do pedagogo? Esse movimento argumentativo possibilita uma formação crítico-reflexiva?*

Para investigar o tema e a questão central desta pesquisa, tive como objetivos:

- *observar o processo argumentativo entre professor e alunos da formação inicial do curso de Pedagogia em uma disciplina que estuda as crianças e suas infâncias;*
- *identificar, por meio dos diálogos tecidos entre aluno-professor-aluno, como ocorre a argumentação;*
- *analisar, por meio dos diálogos estabelecidos em sala, se há possibilidade de formação crítica do futuro professor.*

Acreditando que o presente trabalho apresenta contribuições para o campo educacional, uma vez que, com ele, é possível observar como ocorre o processo argumentativo na formação inicial do pedagogo, bem como as contribuições de tal processo para uma formação crítico-reflexiva de tal profissional, apresento, a seguir, sua organização.

No primeiro capítulo, *Encontros e desencontros da travessia de pesquisa: levantamento da literatura*, o estudo apresenta o levantamento de trabalhos publicados nos últimos dez anos nos sites da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, nos Anais dos trabalhos do Seminário de Grupos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias – GRUPECI, no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, do Scientific Electronic Library Online – Scielo e no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, que teciam alguma relação com a Formação de Professores, Argumentação e a Pesquisa Crítica de Colaboração.

O segundo capítulo, *Arcabouço Teórico: a lente do estudo da travessia de pesquisa*, traz a discussão dos principais conceitos com os quais dialogo neste trabalho, quais sejam: sentido e significado, Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, mediação e colaboração crítica. Além disso, discuto e apresento quais as concepções de Infância, Educação Infantil e Argumentação nas quais este trabalho está fundamentado.

O terceiro capítulo, *Formação inicial de professores: o Curso de Pedagogia da UFJF como contexto de pesquisa*, traz um breve histórico do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora, contexto desta pesquisa de mestrado, procurando destacar a formação do professor para atuação com as crianças pequenas.

No quarto capítulo, *Tessituras metodológicas: travessias da pesquisa*, está a elucidação da metodologia, bem como os instrumentos utilizados para a realização da mesma, a contextualização da pesquisa e dos participantes e como ocorrerá o processo de análise dos dados produzidos.

No quinto capítulo, *Análise: dialogando com os dados da travessia de pesquisa*, trago a discussão e a análise dos dados de pesquisa organizados em três seções que contemplam, respectivamente, as observações crítico-reflexivas, a sessão reflexiva com os alunos e a entrevista dialógica com a professora da disciplina. Após a análise dos dados, apresento as considerações parciais da travessia de pesquisa, a partir das reflexões tecidas nas três seções.

Por fim, no capítulo *Considerações finais: caminhos para novas travessias*, abordo as considerações finais, com base em todo o trabalho realizado. As *Referências* utilizadas neste estudo, os *Apêndices* e *Anexos* compõem a última parte deste trabalho.

CAPÍTULO 1

ENCONTROS E DESENCONTOS DA TRAVESSIA DE PESQUISA: LEVANTAMENTO DA LITERATURA

A vida é arte do encontro, embora haja tanto
desencontro pela vida.

Vinícius de Moraes

A relevância de se pensar a respeito da formação de professores, seja inicial ou continuada, vem sendo abordada por muitos pesquisadores que, em seus estudos, revelam diferentes inquietações. Procurando trazer uma nova discussão sobre a formação inicial de professores, mais especificamente, no que diz respeito ao potencial da argumentação para a formação crítico-reflexiva do futuro professor, o presente capítulo visa a apresentar o levantamento da literatura de trabalhos publicados nos últimos dez anos (2004–2013) que tecem relações com a proposta de investigação deste trabalho.

O levantamento da literatura² foi realizado nos sites da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd,³ nos Anais do Seminário de Grupos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias – GRUPECI, no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES,⁴ no site da Scientific Electronic Library Online – Scielo⁵ e também no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.⁶

É importante destacar que o presente levantamento da literatura não abrange o banco de teses e dissertações da CAPES, pois, no período, estavam disponíveis somente os trabalhos defendidos nos anos de 2011 e 2012. Isso porque o banco está passando por atualização dos dados para garantir a fidedignidade dos mesmos.

² No exame de qualificação, foi sugerido pela banca que o levantamento contemplasse também os Seminários (bienais) de Grupos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias – GRUPECI e também o GT de Formação de Educadores na Linguística Aplicada, dos Encontros Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística – ENANPOLL, uma vez que este trabalho de dissertação dialoga com a formação de professores e com a argumentação. Porém, ao realizar a busca pelas publicações de trabalhos do referido GT da ENANPOLL, não foi possível encontrá-las. Ficou sabido que o GT Formação de Educadores na Linguística Aplicada foi criado em julho de 2012, no XXVII ENANPOLL, e que os trabalhos do encontro seguinte, em 2013, ainda não estavam disponibilizados no site.

³ <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>

⁴ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

⁵ <http://www.scielo.org/php/index.php>

⁶ <http://bdtb.ibict.br/>

No site da ANPEd, a pesquisa compreendeu da 27ª Reunião Anual à 36ª Reunião, agora caracterizada como Reunião Nacional da ANPEd. Na busca realizada nos anais do GRUPECI, o levantamento reuniu três dos quatro seminários já realizados, tendo em vista que o último ocorreu no ano de 2014, período não abrangido no levantamento da literatura nesta dissertação. Para seleção dos trabalhos, foi realizada a leitura dos títulos e/ou resumos dos artigos apresentados e, a partir desse primeiro movimento, foram selecionados aqueles que teciam uma relação com a Formação de Professores, a Argumentação e a Pesquisa Crítica de Colaboração.

No site da ANPEd, a pesquisa deu-se em dois Grupos de Trabalhos - GTs: GT7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e GT8 – Formação de Professores, que estão estritamente ligados à presente investigação. No GT Educação de Crianças de 0 a 6 anos, foi publicado, de 2004 a 2013, um total de 215 trabalhos. Já no GT Formação de Professores, foram publicados, ao todo, 336. Porém, dos trabalhos anexados em tais GTs, apenas 13 relacionam-se com minha proposta de pesquisa, sendo 7 trabalhos no GT7 e 6 no GT8. A título de ilustração, segue a tabela com a organização dos referidos dados:

Tabela 01 – Pesquisas no site da ANPEd

Grupos de Trabalhos da ANPEd	Total de trabalhos	Trabalhos relacionados
GT7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos	215	7
GT8 – Formação de Professores	336	6
Total	551	13

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Nos anais do I, II e III GRUPECI, ocorridos, respectivamente, nos anos de 2008, 2010 e 2012, foi encontrado um total de 476 trabalhos, porém somente 14 dialogam com a proposta de pesquisa desta dissertação, como podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 02 – Pesquisas nos Anais dos Seminários do GRUPECI

Anais dos Seminários de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias	Total de trabalhos	Trabalhos relacionados
I GRUPECI	141	6
II GRUPECI	144	3
III GRUPECI	191	5
Total	476	14

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Já nos sites da CAPES, do Scielo e da BDTD, a investigação deu-se por meio das palavras-chave: *formação de professores e argumentação*, *formação de professores e educação infantil* e *formação de professores e pesquisa crítica de colaboração*. Foram obtidos os seguintes resultados:

Tabela 03 – Pesquisas nos sites da CAPES, Scielo e BDTD

Sites de pesquisa	Formação de professores e Argumentação	Formação de professores e Educação Infantil	Formação de professores e Pesquisa Crítica de Colaboração
CAPES	92	291	89
Scielo	1	9	0
BDTD	99	500 ⁷	66
Total	192	800	155

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Porém, dos 192 trabalhos com as palavras-chave “*formação de professores e argumentação*”, dos 800 com as palavras-chave “*formação de professores e educação*”

⁷Com relação ao número de trabalhos com as palavras-chave “*formação de professores*” e “*educação infantil*”, é importante esclarecer que o sistema da BDTD informou que havia 606 trabalhos selecionados com tais palavras-chave, porém somente 500 estavam disponíveis para consulta. Desse modo, visando à precisão deste levantamento da literatura, é importante esclarecer que, nos dados das tabelas, constará o número de 500, pois são esses os trabalhos aos quais podemos ter acesso no portal de buscas.

infantil” e dos 155 com as palavras-chave “formação de professores e pesquisa crítica de colaboração”, somente 3, 11 e 4, respectivamente, relacionam-se com a presente investigação.

A partir dos dados expostos, os próximos diálogos estarão circunscritos a trazer, ainda que brevemente, uma síntese das publicações relacionadas a esta pesquisa e, por fim, a apresentar em que aspectos a presente investigação inaugura, junto com as pesquisas relacionadas à Formação de Professores, Argumentação, Educação Infantil e Pesquisa Crítica de Colaboração, dimensões a serem compreendidas.

Começando pelos trabalhos investigados nos dois GTs da ANPEd, é possível dizer que, nos 7 trabalhos selecionados no GT7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, foi observado que a formação do professor de educação infantil ainda apresenta grandes questões para o debate da formação de tal profissional. Isso porque, por muitos anos, a formação do professor para atuação na infância não ocupava um espaço efetivo nas pautas do cenário educacional brasileiro. Porém, na década de 1990, pós Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB 9394/96, tal formação passou a ser reconhecida. Nesse sentido, os artigos que seguem deixam observar a preocupação dos pesquisadores com a docência na educação infantil e a necessidade de os cursos de Pedagogia repensarem seus currículos para contemplarem tal formação.

O primeiro artigo, *As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do ‘eu’ ao ‘nós’*, apresentou um estudo que teve como objetivo analisar os processos de construção de identidades profissionais de educadoras que trabalham em creches e pré-escolas com as crianças pequenas e, também, com estagiárias do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil. Segundo Gomes (2004),⁸ a pesquisa visou a realizar uma investigação com as participantes e não sobre elas, pois, por meio das narrativas escritas e orais, foi possível ampliar as vozes das profissionais e possibilitar mudanças nas concepções e práticas do trabalho com as crianças pequenas.

A segunda publicação, *Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de*

⁸GOMES, Marineide de Oliveira. **As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do ‘eu’ ao ‘nós’**. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t076.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2014.

educação infantil, Loiola (2005)⁹ desenvolveu uma pesquisa com quatro professoras de uma creche-escola de Fortaleza – CE. Tal investigação visava, por meio da abordagem de pesquisa colaborativa, a que os participantes trouxessem suas experiências e vivências, no intuito de produzirem um saber novo, uma nova prática. Segundo a pesquisadora, por meio das narrativas e da reflexão colaborativa apoiada no método de caso, as professoras puderam analisar suas práticas e ver a necessidade de reconstruí-las.

No terceiro trabalho, intitulado *O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais*, as autoras¹⁰ pretenderam investigar o binômio cuidar-educar e as implicações da superação, ou não, desse binômio na formação inicial de professores da Educação Infantil. A pesquisa de cunho qualitativo teve como metodologia para a construção dos dados a “análise de conteúdo qualitativa” dos artigos aprovados no GT7 da ANPEd, no período de 1994 a 2003, como também transcrições de cinco entrevistas com formadores de profissionais da Educação Infantil. A partir dos dados da investigação, as pesquisadoras concluíram que a questão da separação do binômio cuidar-educar na Educação Infantil no Brasil está ligada à valorização social de seus profissionais. Além disso, destacaram, também, o importante papel dos formadores levarem tais profissionais a refletirem sobre a educação infantil e a relevância de tal binômio.

A quarta investigação, *O professor de Educação Infantil um profissional da Educação Básica: e sua especificidade?*,¹¹ é decorrente de uma pesquisa que teve como proposta verificar se a especificidade na educação infantil é reconhecida e como esta é tratada nos documentos do Ministério da Educação - MEC que abordam a formação de professores para a educação básica, elaborados após a LDB 9394/96. A partir da análise dos documentos, foram percebidos conquistas e retrocessos, quando se fala do professor da educação infantil, porém, foram destacadas a urgência de estudos a respeito da especificidade de tais profissionais e a necessidade do acompanhamento das políticas de formação, no intuito de saber qual é o perfil do profissional que as políticas veiculam.

⁹LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão. **Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil.** Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 27 de junho de 2014.

¹⁰AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais.** Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 27 de junho de 2014.

¹¹BONETTI, Nilva. **O professor de Educação Infantil um profissional da Educação Básica: e sua especificidade?** Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 30 de junho de 2014.

No quinto artigo, *A concepção de crianças e de infâncias nos currículos de formação de professores da educação infantil*, Kiehn (2007)¹² realizou um levantamento dos currículos do curso de Pedagogia, com formação de professores de educação infantil, por meio do endereço eletrônico das universidades federais que oferecem tal formação. O levantamento compreendeu o período de 2005 e 2006 e, além dos sites das universidades, a pesquisa também se deu nos endereços eletrônicos do Ministério da Educação - MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. O objetivo de tal investigação foi o de identificar as orientações e os pressupostos teóricos que permeavam as concepções de criança e infância e sua educação enunciadas nesses documentos.

O conteúdo do sexto artigo, *Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente*,¹³ também de autoria de Moema Kiehn, embora apresente um novo título, caminha na mesma linha do anterior, pois a pesquisadora tece discussões acerca dos elementos constitutivos do currículo para o curso de Pedagogia, mais especificamente sobre o debate em torno da formação de professores para atuação junto às crianças pequenas.

A sétima investigação, *Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em Educação Infantil e dos acadêmicos residentes em foco*,¹⁴ tem como propósito relatar uma pesquisa desenvolvida com professores iniciantes de educação infantil e acadêmicos residentes. Para sua realização, foram feitas várias etapas formativas, em que se valorizavam as experiências vivenciadas pelos acadêmicos ao longo de sua formação. Tais etapas foram se configurando a partir de diálogos que articulavam teoria e prática na formação inicial e no exercício profissional da docência, por meio de acompanhamentos pedagógicos, investigação e construção/aplicação de tecnologias sociais à formação docente.

Com relação aos seis trabalhos selecionados no GT8 – Formação de Professores, foi possível observar que, assim como os artigos do GT7, também, em sua maioria, trazem a preocupação com a formação e ação docente de professores para a atuação na educação infantil. Porém, ainda majoritariamente, a preocupação dos pesquisadores está

¹²KIEHN, Moema. **A concepção de crianças e de infâncias nos currículos de formação de professores da educação infantil**. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 30 de junho de 2014.

¹³KIEHN, Moema. **Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente**. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_07.html>. Acesso em: 28 de junho de 2014.

¹⁴NOGUEIRA, Eliana Greice Davanço; ALMEIDA Ordália Alves. **Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em Educação Infantil e dos acadêmicos residentes em foco**. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/106-gt07>>. Acesso em: 28 de junho de 2014.

mais especificamente voltada para a formação inicial e/ou para a inserção de tais profissionais no trabalho docente.

No primeiro, *Formação do educador infantil: identificando dificuldades e desafios*, as pesquisadoras Rego e Pernambuco (2004)¹⁵ trouxeram reflexões e análises a respeito da pesquisa intitulada “O perfil do educador infantil e os principais desafios na sua formação”, realizada ao longo da implementação do “Programa de Educação Continuada para Professores de Educação Infantil - PECEI”, no Rio Grande do Norte. A referida pesquisa objetivou mapear o perfil do educador infantil e as principais dificuldades de apropriação teórico-prática expostas pelos educadores. No artigo supracitado, as pesquisadoras trouxeram um recorte da pesquisa com foco na reflexão para a superação das dificuldades na formação de professores de educação infantil, visando, assim, a possibilitar possíveis transformações nas ações docentes.

Na segunda investigação, *A formação dos professores de Educação Infantil: apreciações bibliográficas*, Raupp (2005)¹⁶ teve como objetivo trazer um recorte da pesquisa “A produção acadêmica sobre formação de professores de Educação Infantil no Brasil (1983–2003): concepções de formação”, que visou a analisar o que já se produziu a respeito da formação de professores de Educação Infantil de 1983 a 2003 no Brasil.

O terceiro trabalho, intitulado *A contribuição do curso de Pedagogia para a formação e inserção do Pedagogo na escola*,¹⁷ pretendeu averiguar, utilizando a verbalização dos egressos do curso de Pedagogia, os limites e os principais problemas enfrentados por eles ao se inserirem no meio profissional. Além disso, objetivou, também, verificar de que modo a formação do pedagogo contribui para tal inserção e se os saberes apreendidos durante a formação contribuíram efetivamente para a prática dos alunos. Os sujeitos da pesquisa foram 112 alunos formados no intervalo de 1998 a 2002. Para o levantamento dos dados, foram realizadas entrevistas com dez questões pré-estabelecidas. Como resultados da investigação, a pesquisadora pôde constatar alto índice de satisfação dos alunos com o curso. Porém, a principal dificuldade encontrada

¹⁵REGO, Maria Carmem Freire Diógenes; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Formação do educador infantil: identificando dificuldades e desafios**. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0814.pdf>>. Acesso em: 30 de junho de 2014.

¹⁶RAUPP, Marilene Dandolini. **A formação dos professores de Educação Infantil: apreciações bibliográficas**. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 02 de julho de 2014.

¹⁷SZYMANSKI, Maria Lídia. **A contribuição do curso de Pedagogia para a formação e inserção do pedagogo na escola**. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT08-2302--Int.pdf>>. Acesso em: 02 de julho de 2014.

por eles, quando pensam na inserção no mercado de trabalho, é relacionada ao fazer pedagógico, embora, segundo a autora, o curso vise à preparação para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

O quarto artigo, *Processos de Formação de Professores Iniciantes*,¹⁸ teve como proposta apresentar os resultados de uma pesquisa realizada no período de 2001 a 2005, com quatro professoras iniciantes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal estudo procurou analisar os processos formativos de tais profissionais, a partir do instrumento de pesquisa “casos de ensino”. Como resultado, as pesquisadoras constataram que as professoras iniciantes, ao relatarem suas trajetórias profissionais e processos formativos, buscam estabelecer relações entre suas práticas iniciais e suas formações anteriores. Além disso, constataram, também, a necessidade de formações continuadas como um elo importante para a carreira docente.

No quinto trabalho, *A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professor da educação infantil*, Ambrosetti e Almeida (2007)¹⁹ investigaram a construção da profissionalidade de professoras de educação infantil, procurando compreender os diferentes elementos que compõem o processo de tornar-se professor. A escolha pelos profissionais da educação infantil deu-se pelo fato de ser um segmento que ainda apresenta referências profissionais pouco claras. Para a realização dessa pesquisa, foi adotado como instrumento metodológico o “grupo focal”, que reuniu sete professoras da educação infantil. Os dados analisados evidenciaram que a constituição da profissionalidade do professor é um processo dinâmico e contínuo, que abrange, além das dimensões cognitivas, as dimensões sociais e afetivas, desenvolvidas tanto na vida pessoal como na profissional, nos diversos contextos sociais, institucionais e culturais presentes no exercício da docência.

A sexta pesquisa, *A formação do professor de Educação Infantil: interfaces luso-brasileiras*, é fruto dos resultados da tese de doutorado de Roca,²⁰ defendida no ano de 2014, que investigou a formação de professores de Educação Infantil e procurou estabelecer uma interface entre Brasil e Portugal. Nesse sentido, o referido artigo

¹⁸NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Processos de formação de professores iniciantes**. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1868--Int.pdf>>. Acesso em: 04 de julho de 2014.

¹⁹AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professor da educação infantil**. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>>. Acesso em: 04 de julho de 2014.

²⁰ROCA, Maria Eugenia Carvalho de la. **A formação do professor de Educação Infantil: interfaces luso-brasileiras**. Disponível em: <<http://www.35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-trabalhos-gt08-formacao-de-professores>>. Acesso em: 04 de julho de 2014.

refletiu a respeito das narrativas de professores de educação infantil de duas escolas, sendo uma em Aveiro – Portugal e outra, na cidade do Rio de Janeiro – Brasil, visando a estabelecer, entre esses dois países, comparações na formação e na ação do profissional de Educação Infantil. Os sujeitos da investigação foram selecionados a partir do interesse em fazer parte da mesma, atendendo, no mínimo, a dois critérios: docência na educação infantil e, pelo menos, cinco anos de atuação em tal segmento. Segundo a pesquisadora, foi possível, por meio da escuta das professoras, constatar que estas acreditam que a formação profissional deu-se no curso e, também, no percurso de suas práticas educativas na educação infantil. Apesar de as professoras levantarem críticas com relação à dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação, as participantes destacaram a importância do arcabouço teórico que apreenderam enquanto se formavam.

Dialogando com os 14 trabalhos selecionados dos três Seminários de Grupos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias – GRUPECI, conforme Tabela 2, procurei trazer a discussão, dividindo tais publicações em três eixos: (1) A formação de professores para atuação na educação infantil; (2) A Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol, como uma possibilidade de se pensar a formação continuada de professores para a primeira infância e (3) Diálogos entre a formação inicial e o estágio supervisionado em educação infantil.

O primeiro eixo, “A formação de professores para atuação na educação infantil”, conta com 6 trabalhos que trazem em suas discussões o histórico, os documentos oficiais, os desafios e as perspectivas de formação dos docentes para o exercício com as crianças pequenas.

O trabalho intitulado *A educação da infância: desafios do cotidiano e da formação das profissionais*²¹ se preocupou em tecer uma discussão acerca do professor que atua na educação para a infância, embasando-se nas legislações brasileiras e em uma pesquisa realizada com educadoras de creches e pré-escolas. A partir de tal estudo, os pesquisadores concluíram que a formação inicial e a continuada às quais as profissionais tiveram acesso deixaram a desejar nos aprofundamentos e questões acerca das especificidades da infância e de sua educação.

²¹ OLIVEIRA, Milton R. P. de; FONSECA, Fernanda A. A educação da infância: desafios do cotidiano e da formação das profissionais. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 1., 2008, Juiz de Fora – MG. *Anais...* Juiz de Fora: UFJF, 2008. p. 1-15.

No artigo *Tendências e perspectivas na educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente*,²² Kiehn (2008) trouxe inicialmente uma discussão acerca das mudanças ocorridas nos cursos de Pedagogia após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para tais cursos. A autora interessou-se em conhecer os cursos de Pedagogia oferecidos nas Universidades Federais do Brasil e como esses se constituem como espaço de formação de professores de educação infantil. A partir da análise dos currículos dos cursos, uma das considerações da pesquisadora foi a de que a formação de professores para atuação na educação infantil ainda se apresenta em uma posição de “segundo plano”, pois a prioridade é dada à formação de professores para o trabalho com as séries iniciais do ensino fundamental. Cumpre notar que tal trabalho dialoga com os outros dois trabalhos da referida autora, já apresentados anteriormente.

O trabalho escrito por Simões e Queiroz (2008), nomeado *Trajetórias de formação docente: profissionais da educação infantil de Recife*,²³ é decorrente de um estudo desenvolvido com 40 professoras de escolas de educação infantil da cidade de Recife, com o objetivo de conhecer e caracterizar as concepções de formação como também as lacunas, expectativas e desafios de tais profissionais. Como resultados, a partir das falas das professoras, as pesquisadoras identificaram três posturas quanto ao papel da formação docente na prática profissional, a saber: professoras que não veem a contribuição da formação docente em sua prática profissional cotidiana, docentes que consideram existir uma contribuição da formação, mas não conseguem visualizá-la em suas ações e professoras que dizem da relação entre a formação docente e sua prática pedagógica na educação infantil.

No artigo *A educação infantil no olho do furacão: políticas públicas, formação docente e as contribuições da sociologia da infância*,²⁴ buscou-se articular três pesquisas que tecem diálogos acerca da categoria políticas públicas para discutir sobre a educação infantil, a sociologia da infância e os desafios da formação de professores para a primeira infância. Das três pesquisas tratadas no referido trabalho, a que mais dialoga

²²KIEHN, Moema de Albuquerque. Tendências e perspectivas na educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 1., 2008, Juiz de Fora – MG. *Anais...* Juiz de Fora: UFJF, 2008. p. 1-17.

²³QUEIROZ, Jacqueline T. de; SIMÕES, Patrícia, Maria U. Trajetórias de formação docente: profissionais da educação infantil de Recife. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 1., 2008, Juiz de Fora – MG. *Anais...* Juiz de Fora: UFJF, 2008. p. 1-15.

²⁴CANAVIEIRA, Fabiana O.; ALVES, Cândida M^a. S. D.; DRUMOND, Viviane. A educação infantil no olho do furacão: políticas públicas, formação docente e as contribuições da sociologia da infância. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 2., 2010, Rio de Janeiro – RJ. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2010. p. 1-14.

com esta dissertação é a que se propõe a discutir a formação docente para atuação na educação infantil. Tal estudo foi desenvolvido a partir da análise documental e de entrevistas com sujeitos envolvidos no processo de reestruturação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Tocantins, após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para tal curso. Além disso, a pesquisa buscou também discutir qual a contribuição do curso de Pedagogia na formação de professores das creches e pré-escolas.

A investigação intitulada *A educação infantil no curso de Pedagogia da FE/UFG*²⁵ buscou analisar e discutir duas questões principais: “Quais concepções acerca da infância os alunos do curso de Pedagogia têm?” e “Como compreendem a educação infantil no curso de formação?”. Tais questões foram debatidas no âmbito da pesquisa realizada no ano de 2007, com participação de 266 alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, que teve por objetivo investigar o lugar que a educação infantil ocupa no curso, sob a ótica dos discentes.

O estudo *Notas sobre mudanças na concepção de educação na infância, formação e profissionalização do professor da educação infantil*²⁶ se propôs a apresentar alguns elementos teóricos para a compreensão do campo de estudos acerca da infância e de sua especificidade, a fim de tratar de algumas questões que inquietam Salles et al. (2012) acerca da formação e profissionalização do professor da educação infantil.

O segundo eixo, “A Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol como uma possibilidade de se pensar a formação continuada de professores para a primeira infância”, é formado por 4 trabalhos que trazem em suas discussões a perspectiva de pesquisa da PCCol para fundamentar suas investigações no campo da formação docente.

O trabalho *A pesquisa crítico-colaborativa e a formação das educadoras na creche: entre a construção, a contradição e a reflexão*²⁷ pretendeu discutir as contribuições da perspectiva de pesquisa crítico-colaborativa como uma possibilidade

²⁵MARTINS, Telma A. T.; BARBOSA, Ivone G. A educação infantil no curso de Pedagogia da FE/UFG. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 2., 2010, Rio de Janeiro – RJ. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2010. p. 26-38.

²⁶SALLES, Conceição et al. Notas sobre mudanças na concepção de educação na infância, formação e profissionalização do professor da educação infantil. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 3., 2012, Aracaju – SE. *Anais...* Aracaju: UFS, 2012. p. 5-17.

²⁷SANTOS, Núbia S. A pesquisa crítico-colaborativa e a formação das educadoras na creche: entre a construção, a contradição e a reflexão. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 1., 2008, Juiz de Fora – MG. *Anais...* Juiz de Fora: UFJF, 2008. p. 1-12.

de formação para educadoras de creches. Segundo Santos (2008), o estudo direcionou-se para a discussão e reflexão sobre uma formação em que o educador possa confrontar e repensar suas práticas e, além disso, refletir sobre como essa formação pode ressoar no cotidiano da creche e nas práticas com as crianças pequenas.

O artigo *O olhar de quem olha: a pesquisa crítico-colaborativa entre o imaginado e o possível*²⁸ é decorrente de uma pesquisa que objetivou investigar os saberes e as práticas produzidas em uma creche do município de Juiz de Fora por meio do paradigma crítico de pesquisa. Em tal investigação, os pesquisadores e participantes puderam compartilhar de um processo de reflexão crítico-colaborativo, a partir da análise de ações desenvolvidas pelas educadoras no cotidiano da creche.

O trabalho *A construção do conhecimento na creche: compartilhando sentidos e significados entre professores/coordenadores e pesquisadores*²⁹ teve como foco as questões oriundas de uma pesquisa em desenvolvimento com as coordenadoras das creches públicas do município de Juiz de Fora – MG, e que tinha por objetivo desencadear a reflexão crítica e a ação colaborativa entre pesquisadores e coordenadores, no que tange às práticas educativas no interior da rotina da creche. Para tal, a pesquisa fundamentou-se no paradigma de pesquisa crítica de colaboração – PCCol.

O estudo intitulado *GP LEFoPI: diálogos entre experiências de pesquisa*,³⁰ de Micarelo, Schapper e Cestaro (2012), é fruto das investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa - GP Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância - LEFoPI, o qual vem realizando suas pesquisas acerca da formação continuada de professores de creches, embasado na teoria sócio-histórico-cultural e no paradigma crítico de colaboração, em que pesquisadores e participantes têm a oportunidade de (re)pensar suas próprias ações.

O terceiro eixo, “Diálogos entre a formação inicial e o estágio supervisionado em educação infantil”, traz 4 artigos que abordam pesquisas em que o estágio

²⁸SCHAPPER, Ilka; SANTOS, Núbia S. O olhar de quem olha: a pesquisa crítico-colaborativa entre o imaginado e o possível. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 1., 2008, Juiz de Fora – MG. *Anais...* Juiz de Fora: UFJF, 2008. p. 1-12.

²⁹SCHAPPER, Ilka et al. A construção do conhecimento na creche: compartilhando sentidos e significados entre professores/coordenadores e pesquisadores. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 2., 2010, Rio de Janeiro – RJ. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2010. p. 1-12.

³⁰MICARELO, Hilda; SCHAPPER, Ilka; CESTARO, Patrícia. GP LEFoPI: diálogos entre experiências de pesquisa. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 3., 2012, Aracaju – SE. *Anais...* Aracaju: UFS, 2012. p. 1-14.

supervisionado em educação infantil é tratado como um espaço rico para a formação docente.

A investigação *Estágio e formação inicial: uma experiência de contexto integrado em educação infantil*³¹ teve por objetivo a discussão e reflexão sobre o estágio no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, visando a investigar os impactos observados na construção da prática docente do profissional em formação. Os estágios acompanhados foram realizados nos centros e escolas de educação infantil, com a compreensão de que o estágio constitui-se como uma experiência fundamental para a formação dos docentes.

O trabalho *Formação do professor para educação infantil: estágio supervisionado como contexto*³² é fruto da pesquisa que procurou investigar o estágio supervisionado como contexto de formação para professores da educação infantil. Melo e Lopes (2012) observaram que o estágio promove a articulação entre teoria e prática na construção de significados sobre os aspectos intrínsecos à educação infantil. Além disso, tal pesquisa evidenciou que o estágio é o primeiro momento de aproximação dos alunos com a prática docente e com os desafios com que ela se apresenta.

O artigo intitulado *Formação docente na perspectiva das infâncias em UEIU's: uma primeira aproximação*³³ discute a formação docente a partir das Unidades de Educação Infantil Universitárias – UEIU (Creches Universitárias), que, segundo as autoras, se constituem como um espaço singular que tem contribuído para se pensarem os processos formativos na área da educação infantil, seja na graduação ou na formação continuada.

O artigo *Estágio Supervisionado em educação infantil: possíveis contribuições na construção de saberes para a docência na educação infantil*³⁴ é decorrente de uma pesquisa realizada com alunos do estágio supervisionado em educação infantil do curso

³¹SANTOS, Maria Walburga dos Santos; CREOALDI, Roselene; CUNHA, Talita D. M. e S. F. Estágio e formação inicial: uma experiência de contexto integrado em educação infantil. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 1., 2008, Juiz de Fora –MG. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2008. p. 1-11.

³²MELO, Jacicleide F. T. da C.; LOPES, Denise M. de C. Formação do professor para educação infantil: estágio supervisionado como contexto. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 3., 2012, Aracaju – SE. **Anais...** Aracaju: UFS, 2012. p. 15-28.

³³REIS, Ana Cláudia et al. Formação docente na perspectiva das infâncias em UEIU's: uma primeira aproximação. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 3., 2012, Aracaju – SE. **Anais...** Aracaju: UFS, 2012. p. 24-35.

³⁴MELO, Jacicleide F. T. da C. Estágio Supervisionado em educação infantil: possíveis contribuições na construção de saberes para a docência na educação infantil. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 3., 2012, Aracaju – SE. **Anais...** Aracaju: UFS, 2012. p. 13-25.

de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN. Considera-se que o estágio traz uma aproximação do aluno com a prática e se configura, também, como um momento de formação do futuro professor.

Passando, agora, para os trabalhos selecionados a partir dos sites de pesquisa Scielo e portal de periódicos da CAPES, conforme pudemos observar na Tabela 3, trazida anteriormente, do total de 482 trabalhos selecionados nos dois referidos sites, a partir das palavras-chave *formação de professores* e *argumentação*, *formação de professores* e *educação infantil*, *formação de professores* e *pesquisa crítica de colaboração*, somente 8 artigos relacionam-se à temática da presente investigação.

Tabela 04 – Trabalhos selecionados nos sites Scielo e CAPES

Sites de pesquisa	Formação de professores e Argumentação	Formação de professores e Educação Infantil	Formação de professores e Pesquisa Crítica de Colaboração
Scielo/CAPES	93	300	89
Trabalhos selecionados	1	6	1

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Dos 93 trabalhos com as palavras-chave “formação de professores e argumentação”, apenas o artigo *Práticas discursivas de uma tutora em fóruns de discussão online*³⁵ foi selecionado. Este objetivou pesquisar, por meio das práticas discursivas de uma tutora do ensino a distância, sua atuação na ferramenta “fóruns de discussões”, tendo em vista a capacidade geracional de uma aprendizagem colaborativa. A referida investigação, decorrente de uma dissertação de mestrado, foi de caráter exploratório e realizada por meio de um estudo de caso das práticas discursivas de uma tutora, nos fóruns de discussão de uma disciplina do curso de graduação em Pedagogia a distância, da Universidade Federal de Juiz de Fora, com a participação de 45 alunos. Buscou-se analisar tais práticas por meio da argumentação e teorias a respeito da aprendizagem colaborativa mediada pelo computador. Com a pesquisa, as autoras

³⁵BARROS, Juliana de Carvalho; SOUZA, Patrícia Nora de. Práticas discursivas de uma tutora em fóruns de discussão online. **Veredas Online – Atemática**, p. 383-397, 1/2011. PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora. ISSN 1982-2243. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-271.pdf>. Acesso em: 06 de julho de 2014.

verificaram que as estratégias pedagógicas utilizadas pela tutora nos fóruns de discussões possibilitam um espaço de troca argumentativa e de construção conjunta do conhecimento.

Cumprir notar que, com as palavras-chave “formação de professores e pesquisa crítica de colaboração”, o único trabalho selecionado, dentre os 89 encontrados, foi o mesmo encontrado com as palavras-chave “formação de professores e argumentação” descrito acima.

Já dos 300 artigos levantados a partir das palavras-chave “formação de professores e educação infantil”, somente 6 trabalhos tecem relações com minha proposta de pesquisa. O primeiro, *Ações investigativas e colaborativas no processo de formação de professores e nas práticas em educação infantil*,³⁶ é decorrente de uma pesquisa de mestrado realizada no município de Santa Maria – Rio Grande do Sul. Tal investigação buscou descrever e analisar um processo colaborativo e reflexivo de formação de professores para a educação infantil. A pesquisa teve a participação de 11 professoras em formação (alunas-estagiárias da disciplina de Prática de Ensino no Pré-Escolar do curso de Pedagogia da UFSM) e professoras já atuantes na educação infantil de uma instituição pública municipal, que atendia a crianças menores de 6 anos de idade. No referido estudo, os pesquisadores procuraram discutir, refletir e construir saberes, no que tange às práticas realizadas na educação infantil e na formação/qualificação dos que em tal segmento atuam.

No segundo trabalho, *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental*, Kramer (2006)³⁷ procurou discutir a educação infantil a partir das políticas educacionais no Brasil. Em tal estudo, a pesquisadora, primeiramente, situa tal segmento no cenário político nacional e, em seguida, discute a respeito da formação de profissionais de educação infantil, mostrando a importância de mudanças curriculares no curso de Pedagogia. Por fim, a autora analisa a educação infantil e o ensino fundamental de nove de anos como instâncias indissociáveis do processo de democratização da educação no Brasil e destaca a

³⁶SEGAT, Taciana Camera; GRABAUSKA, Claiton José. Ações investigativas e colaborativas no processo de formação de professores e nas práticas em educação infantil. **Revista Educação**, v. 29, n. 01, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/01/a6.htm>>. Acesso em: 08 de julho de 2014.

³⁷KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797–818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em: 08 de julho de 2014.

relevância dessa articulação no que se refere às crianças e ao trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições com elas.

A terceira pesquisa, *Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?*,³⁸ teve como proposta analisar a formação de professores da Educação Infantil, a partir da questão de pesquisa: “Qual a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para a Educação Infantil, na percepção de alunos dos sétimos e oitavos períodos dos anos de 2008 e 2009?”. A pesquisa pretendeu compreender a visão dos alunos a respeito da sua formação e o quanto se sentem preparados para a atividade profissional. Também evidenciou que a formação de professores para atuação na Educação Infantil ainda se redefine nos cursos de Pedagogia e que, desse modo, existe a preocupação das instituições de ensino superior em rever suas propostas curriculares. Além disso, o estudo demonstrou que a contribuição do curso de Pedagogia para a formação de professores da Educação Infantil é parcial e restrita, pois ainda existe uma carência de propostas em relação ao currículo, há estágios pouco planejados, dificultando a articulação entre a teoria e a prática e promovendo a indefinição da identidade do curso.

O quarto artigo, sob o título *La construcción de la profesionalidad docente*,³⁹ teve o objetivo de relatar os resultados de uma pesquisa que visou a investigar as estratégias de formação desenvolvidas por docentes vinculadas à constituição da profissionalidade dos futuros professores da educação infantil e da educação primária.

A quinta investigação, *Formação de professores de Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão*,⁴⁰ é decorrente de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo investigar a problemática da formação inicial do professor, no que concerne ao processo de identificação das necessidades formativas e de pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil. Nesse sentido, a investigação pesquisou os avanços, impactos e desafios postos aos profissionais da

³⁸FEBRONIO, Maria da Paixão Gois. Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa? **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 151–171, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922011000200013&lng=es&nrm=iso&tlng=es>. Acesso em: 09 de julho de 2014.

³⁹AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. La construcción de la profesionalidad docente. **Revista Educación**, v. XXII, n. 42, p. 97–115, marzo 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5293/5290>>. Acesso em: 10 de julho de 2014.

⁴⁰SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da. Formação de professores de Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Ano XVII, v. 20, n. 21, p. 197–198, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1109/1114>>. Acesso em: 12 de julho de 2014.

Educação Infantil, a partir de sua inserção nas instituições que atendem a crianças pequenas (creches e pré-escolas). Com o estudo, a pesquisadora observou a urgência do estabelecimento de uma parceria entre as instituições de Educação Infantil, supervisores e universidades, visando à realização de propostas de formação e de supervisão.

Na sexta e última investigação selecionada, *Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil*,⁴¹ as pesquisadoras buscaram entender a construção da identidade docente como um fenômeno em constante transformação. Para a realização da pesquisa, foram analisados os Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC de alunos de um programa (Auxiliares de Educação Infantil – Magistério) de formação inicial docente em serviço (de nível médio), na tentativa de colaborar para a compreensão das relações aprendizagem-identidade e teoria-prática, estabelecidas pelos profissionais participantes de tal programa e as afetações ocorridas devido às experiências formativas.

Por fim, apresentam-se os 10 trabalhos de teses e dissertações selecionados no site de pesquisa Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, conforme podemos observar na Tabela 5, a partir das palavras-chave *formação de professores e argumentação, formação de professores e educação infantil, formação de professores e pesquisa crítica de colaboração*.

Tabela 05 – Trabalhos selecionados no site da BDTD

Site de pesquisa	Formação de professores e Argumentação	Formação de professores e Educação Infantil	Formação de professores e Pesquisa Crítica de Colaboração
BDTD	99	500	66
Trabalhos selecionados	2	5	3

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Dos 99 trabalhos a partir das palavras-chave “formação de professores e argumentação”, somente 2 foram selecionados. O primeiro trabalho é fruto da tese de

⁴¹ OLIVEIRA, Zilma de Moares Ramos de et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0336129.pdf>>. Acesso em: 12 de julho de 2014.

doutoramento de Guerra (2010) intitulada *Formação de Educadores: produzindo conhecimento e possibilitando mudanças sociais na comunidade*,⁴² que objetivou compreender como as atividades em cadeia de um subprojeto de extensão permitem a produção criativa do denominado “Agir Cidadão”. O estudo embasou-se teoricamente em uma visão de formação de profissionais críticos-reflexivos, na Teoria da Atividade, no importante papel da linguagem e da colaboração para a formação do docente. Além disso, a investigação buscou analisar a produção da pesquisa por meio dos estudos da argumentação.

O segundo trabalho é decorrente da dissertação de mestrado *O papel da argumentação na zona de colaboração e criticidade*,⁴³ que visou discutir o papel da argumentação na formação crítica de professores. Esse estudo embasou-se no paradigma crítico de colaboração; diálogos estabelecidos entre uma coordenadora pedagógica e professoras de creches foram analisados à luz dos estudos de argumentação, assim como no trabalho anterior.

Com as palavras-chave “formação de professores e educação infantil”, 4 trabalhos tecem relação com a proposta de pesquisa desta dissertação. O primeiro, *A habilitação em Educação Infantil no curso de Pedagogia da PUC-SP: um estudo de caso*,⁴⁴ é uma tese de doutorado que teve como objetivo investigar a formação teórico-prática dos professores para atuação na educação infantil, por meio da análise curricular. Como um dos resultados, a pesquisadora destacou que ainda existe muito que se fazer para que seja alcançada uma proposta de formação mais abrangente para atuação na educação infantil.

A segunda investigação, *A educação infantil no curso de Pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente*,⁴⁵ é fruto da dissertação de Martins (2007). Esse estudo teceu algumas considerações a respeito da formação para atuação na educação infantil a partir

⁴²GUERRA, Mônica G. G. **Formação de Educadores: produzindo conhecimento e possibilitando mudanças sociais na comunidade**. 2010. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP, 2010.

⁴³RODRIGUES, Valquiria dos S. **O papel da argumentação na zona de colaboração e criticidade**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP, 2010.

⁴⁴COSTA, Rosana T. da. **A habilitação em Educação Infantil no curso de Pedagogia da PUC – SP: um estudo de caso**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP, 2005.

⁴⁵MARTINS, Telma A. T. **A educação infantil no curso de pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO, 2007.

do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás. Segundo a pesquisadora, a educação infantil na Faculdade de Educação da UFG começou a ocupar um lugar em que traz discussões pontuais necessárias para a atuação do professor, mas que tais discussões ainda são insuficientes. Dessa forma, a autora acredita que é preciso que alunos e professores repensem, em conjunto, a estrutura curricular e a formação dos profissionais para atuarem tanto na educação infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante destacar que tal pesquisa já foi mencionada anteriormente, quando trouxe os trabalhos selecionados no II GRUPECI.

No terceiro trabalho selecionado, nomeado *A formação de docentes: relações entre o projeto pedagógico do curso de pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na educação infantil*,⁴⁶ objetivou-se analisar se existe consenso entre o Projeto Político do curso de Pedagogia da Universidade de Rio Verde e os saberes das professoras egressas do curso que estão atuando na educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Rio Verde. Nessa investigação, foi possível constatar que o curso oferecido por tal universidade não abordava disciplinas específicas, em sua matriz curricular, para formar o professor de Educação Infantil, porque não era o objetivo do curso. Porém, no ano de 2010, com a integralização da matriz curricular, passou a capacitar o futuro licenciado para atuar na Educação Infantil. Silva (2012) chegou à conclusão de que a formação inicial não é suficiente para garantir um ensino de qualidade na Educação Infantil, cabendo ao professor buscar aperfeiçoamento profissional. Além disso, a pesquisadora afirma que também são necessários maiores investimentos em políticas públicas para que a formação inicial do pedagogo seja de qualidade, além de proporcionar maiores condições para a formação continuada.

A quarta pesquisa, *Contribuições do curso de Pedagogia para atuação com crianças de 0 a 3 anos*,⁴⁷ é decorrente de um trabalho de dissertação que buscou investigar em que a formação docente inicial, no curso de Pedagogia, contribuiu para a ação docente com crianças de zero a três anos. Tal estudo propôs o repensar da formação inicial de professores para atuação em tal faixa etária, tendo em vista os

⁴⁶SILVA, Fernanda Costa Fagundes. **Formação de docentes: relações entre o projeto pedagógico do curso de Pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na educação infantil**. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia – GO, 2012.

⁴⁷DARLI, Jeane Carvalho. **Contribuições do curso de pedagogia para atuação com crianças de 0 a 3 anos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí, 2007.

diferentes saberes e também o fato de a mesma apresentar um consenso da maioria das professoras em relação à baixa contribuição do curso de Pedagogia.

O quinto trabalho selecionado é uma dissertação de mestrado intitulada *Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?*,⁴⁸ cuja finalidade foi a de analisar a formação de professores da educação infantil a partir da questão de pesquisa: “Qual a contribuição do curso de Pedagogia para a formação de docentes para a educação infantil na percepção de alunas dos sétimos e oitavos períodos dos anos de 2008 e 2009?”. Como objetivo, a pesquisadora pretendeu compreender a concepção que os professores ainda em fase de formação têm sobre sua formação e, além disso, identificar em suas percepções o quanto se sentem preparados para o exercício profissional. Constatou-se que tal formação ainda é parcial e restrita, o que dificulta a articulação da teoria com a prática e a indefinição da identidade do curso. Cumpre notar que tal pesquisa também foi mencionada nos trabalhos selecionados a partir das palavras-chave “formação de professores e educação infantil” no site do Scielo.

A partir das palavras-chave “formação de professores e pesquisa crítica de colaboração”, foram selecionados apenas 3 trabalhos. Na dissertação *Portfólio: desafio à prática e a formação docente*,⁴⁹ fundamentada na perspectiva da Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural e das contribuições bakhtinianas, Amancio (2011) teve por objetivo entender como os discursos revelam a concepção de criança e o processo de ensino-aprendizagem de duas professoras de educação infantil. Trata-se de uma pesquisa crítica de colaboração que procurou analisar, compreender e colaborar para transformações nas práticas educativas.

Os outros dois trabalhos selecionados a partir das palavras-chave supracitadas foram os mesmos selecionados com as palavras-chave “formação de professores e argumentação”, das pesquisadoras Guerra (2010) e Rodrigues (2010).

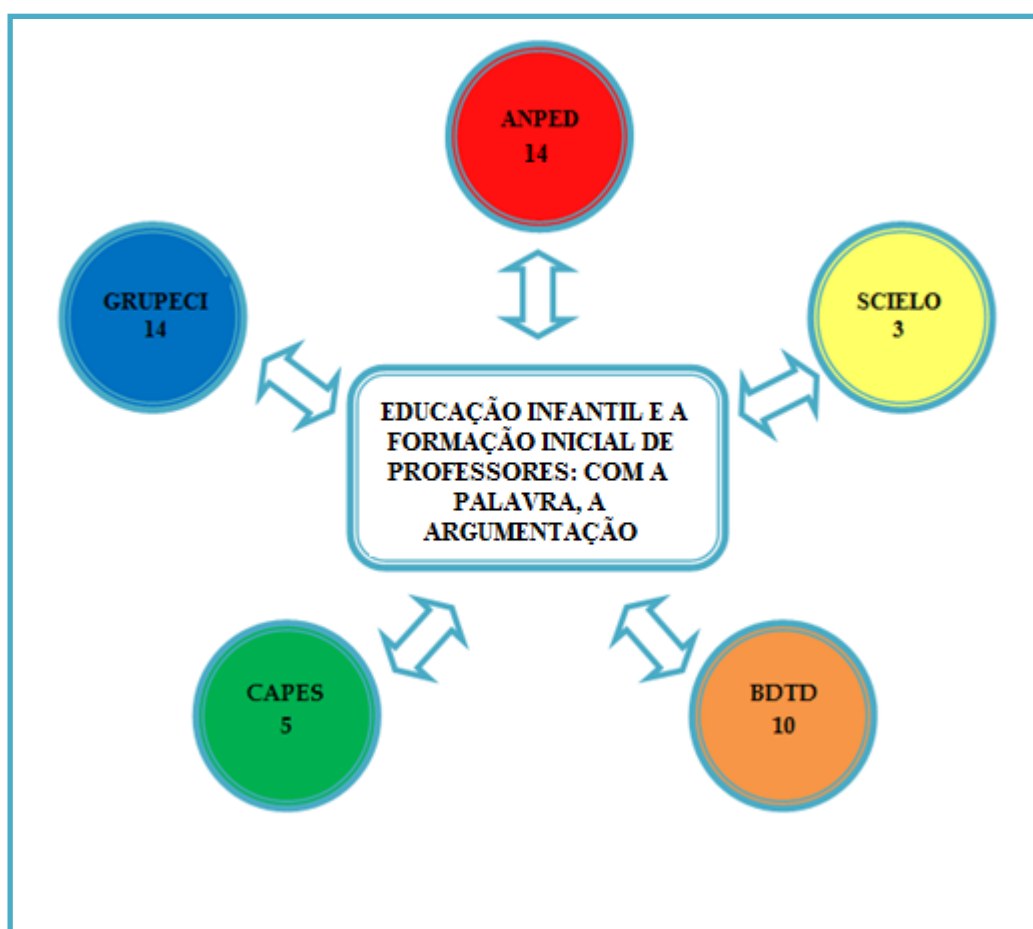
Importante, neste ponto, é destacar que, após o levantamento dos trabalhos nos sites da ANPEd, CAPES, Scielo, BDTD e nos trabalhos do GRUPECI, torna-se relevante a volta ao título e à epígrafe deste capítulo, pois ambos apresentam as palavras “encontros” e “desencontros”, que condizem com o percurso desta escrita. Isso porque,

⁴⁸FEBRONIO, Maria da P. G. **Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?** 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Educação, Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, 2010.

⁴⁹AMANCIO, Isabel A. P. **Portfólio: desafio à prática e a formação docente**. 2011. Dissertação (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP, 2011.

nas pesquisas realizadas com o intuito de saber o já discutido e produzido sobre a formação de professores, atrelado à argumentação, à educação infantil e à pesquisa crítica de colaboração, foi possível trazer estudos que tecem alguma relação com a temática do presente trabalho: os “encontros” que acima foram descritos, porém que explicitaram, também, os “desencontros”.

A seguir, um diagrama elaborado a partir do levantamento da literatura e que ilustra o cômputo de trabalhos que dialogam com a proposta de pesquisa desta dissertação.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Figura 01 – Diagrama do levantamento da literatura 2004 a 2013

O levantamento da literatura evidenciou a grande relevância de se pensar e refletir sobre a formação de professores para a Educação Infantil e sobre a necessidade de tal formação estar constantemente em pauta nas políticas públicas educacionais e nos grandes encontros de docentes do país. Tais questões estiveram presentes nos trabalhos

de Kramer, Febrônio, Bonetti, Kiehn e Oliveira que ressaltaram, também, a importância de mudanças curriculares no curso de Pedagogia, pois a contribuição de tal curso para a formação de professores da Educação Infantil ainda é parcial.

Nos trabalhos de Gomes, Loiola, Azevedo, Segat e Santos, outro ponto que pode ser destacado é a necessidade de que sejam pensadas propostas de formação de professores de Educação Infantil que visem à transformação da prática no trabalho com as crianças pequenas. O intuito foi o de refletir sobre a citada temática, para construir um saber novo, ou seja, uma nova prática. Na formação, Barros destacou a importância da argumentação na construção do conhecimento, em que saberes são compartilhados em um movimento colaborativo.

Além de Barros, as pesquisadoras Guerra, Rodrigues e Amancio também destacam a relevância do papel da argumentação na formação de professores e, assim como este trabalho, essas se embasam também na perspectiva crítica de colaboração para se pensar tal formação.

Cumprir notar também algumas investigações selecionadas, como a de Melo e Reis, que destacaram a importância do estágio supervisionado em Educação Infantil para a formação do docente para atuação em tal segmento. Isso porque, segundo os pesquisadores, o estágio se constitui como um primeiro momento de vivenciar e poder relacionar a teoria com a prática.

É possível observar que a formação docente para atuação na Educação Infantil ainda precisa ser pensada e refletida, criticamente, pelos formadores de professores, pelos futuros docentes, pelos professores atuantes em tal segmento, bem como por todos os responsáveis e envolvidos na educação das crianças pequenas.

Desse modo, destaco que tal carência caracteriza-se como o ponto mais relevante da presente pesquisa, pois esta pretende apresentar, a partir de um determinado contexto, a importância e as contribuições do trabalho de um formador de professores, por meio do processo argumentativo, na formação inicial do pedagogo, para que tal formação seja crítica e reflexiva para esse profissional.

CAPÍTULO 2

ARCABOUÇO TEÓRICO: A LENTE DO ESTUDO DA TRAVESSIA DE PESQUISA

Eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro por encontrar um outro em mim.

Mikhail Bakhtin

No presente capítulo, apresento o aporte teórico em que este trabalho está fundamentado. A escrita se dará por meio da teoria sócio-histórico-cultural com foco na argumentação, com base na afirmação de que este é intrínseco ao fluxo da interação verbal. Nesse sentido, para realizar o presente estudo e responder à questão à qual me propus, esta pesquisa será embasada pelas contribuições de autores da teoria sócio-histórico-cultural: Mikhail Bakhtin (1995) e Lev Vygotsky (2007), pois este se preocupou com o papel da linguagem na mediação e construção das relações humanas e aquele com a construção do papel histórico e social da linguagem.

Por isso, estabelecer intersecções entre os referidos autores é necessário nesta escrita, pois, segundo Schapper (2010, p. 29), nos estudos de ambos, encontra-se “uma concepção de consciência engendrada pelas relações que os seres humanos estabelecem no/com o mundo, tendo como eixo mediador a linguagem”, pois, sem o outro, o homem não consegue adentrar no mundo sócio, não se infiltra no fluxo da linguagem, não consegue se desenvolver e nem realizar aprendizagens, ou seja, não se constitui como sujeito (FREITAS, 1997).

Sendo assim, Bakhtin e Vygotsky serão essenciais para a compreensão dos diálogos tecidos na disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I, que é campo de investigação desta pesquisa, pois é na relação com o outro, por meio dos diálogos, que se estabelecem e se internalizam os próprios discursos dos sujeitos.

Cumprir notar que a linguagem apresenta papel de destaque para o sujeito, vez que, por meio dela, ele tem a possibilidade de adentrar no mundo do outro, de estar em contato com diferentes conhecimentos e, diante de todo esse movimento, construir sua

subjetividade. Nessa direção, a partir das perspectivas dos autores supracitados, é necessário destacar que a linguagem, sob a égide do princípio dialógico, configura-se como um elemento que permite, por meio dos enunciados, o desenvolvimento mental do sujeito e, conseqüentemente, o planejamento do pensamento.

Para Vygotsky (1993), o sujeito se constitui por meio da linguagem, vez que ela exerce importante papel de intercâmbio social, em que os sujeitos criam e recriam sistemas de linguagem. É também pela linguagem que é possível ordenar o real, conferindo, assim, a ela a função de instrumento do pensamento. Porém, Bakhtin aponta que a linguagem não revela somente a expressão do pensamento, da fala e da comunicação com o outro, mas o encontro e o confronto de subjetividades, ou seja, o embate de diferentes perspectivas sociais.⁵⁰

Para Amorim (2004, p.97), “não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse”. É, portanto, no fluxo dialógico da linguagem, que existe a possibilidade da troca de papéis dos envolvidos na cena enunciativa, pois ora o sujeito se posiciona como locutor, ora como ouvinte.

Compreendendo, assim, o movimento das palavras e contrapalavras no fluxo da interação verbal, encontra-se o que o Bakhtin definiu como enunciação. Esta se caracteriza como fruto da interação de dois sujeitos em um determinado contexto social. Bakhtin (2011, p. 272) afirma que todo enunciado é um diálogo, desde a comunicação entre duas pessoas ou até mesmo as interações entre os enunciados. Nas palavras do autor, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”.

Complementando tal pensamento, Jobim e Souza (1994) explicita que, para Bakhtin, as interações dialógicas caracterizam-se, também, como relações de sentidos criadas pelos sujeitos ao longo dos tempos e espaços, porque o sentido da palavra variará de acordo com o contexto no qual ela circula.

É, então, no movimento da interação verbal que a linguagem destaca-se na cena enunciativa. Isso porque é por meio do conflito de ideias, dos diferentes sentidos que emergem no/do diálogo entre locutor e interlocutor que as palavras tomam uma nova significação e a linguagem constitui-se como elemento essencial para a organização da ação humana. Segundo Bakhtin (1995, p.41),

⁵⁰Nota de aula da disciplina “Infâncias e Linguagens”, ministrada pela professora Hilda Micarello, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, no dia 26 de novembro de 2014.

as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daqueles que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.

Para tal teórico, as palavras revelam-se como produto importante na relação entre mim e o outro, pois elas se caracterizam como uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros, os interlocutores, sendo a palavra o território comum entre estes e eu, o locutor. Porém, para o teórico, a palavra não pertence somente ao locutor, mas, também, ao ouvinte que de forma outra está presente na cena, pois, para Bakhtin, ninguém fala algo novo e sim construções que já foram pensadas de diferentes formas. Segundo Jobim e Souza (1994, p.100), “para Bakhtin a linguagem nunca está completa, ela é uma tarefa, um projeto sempre caminhando e sempre inacabado”.

Nesse campo, Vygotsky disserta que uma palavra pode expressar diferentes pensamentos, ou seja, diferentes sentidos, a partir do contexto em que é proferida. Sendo assim, a linguagem, para tal autor, exerce papel de mediadora semiótica, vez que, por meio dela, o sujeito desenvolve suas estruturas psicológicas superiores, a consciência.

Com base nesses pressupostos, é possível inferir que o presente trabalho busca no percurso da pesquisa, por meio de um movimento dialógico-dialético, de ouvinte-locutor, o entrelaçamento das palavras e contrapalavras e, desse modo, possibilitar que os enunciados compartilhados entre os participantes possam ganhar, no interior desta investigação, novas composições coletivas.

Em síntese, o presente capítulo traz uma discussão acerca de conceitos imprescindíveis para a compreensão de toda a pesquisa, bases da análise e da interpretação dos dados. Primeiramente, trago os conceitos de sentido e significado, zona de desenvolvimento proximal, mediação e colaboração crítica. É importante esclarecer que essa escrita não trará os conceitos abordados por tópicos, já que minha abordagem acredita em tais conceitos vistos como constituintes de categorias indissociáveis, quando se discute formação de professores pautada em uma perspectiva crítico-reflexiva.

Em seguida, abordo as categorias de concepções de infâncias e educação infantil, trazendo para a reflexão os primeiros diálogos, desde os pensadores gregos até

os dias de hoje, século XXI, bem como a concepção de infância e educação infantil concebida neste trabalho de dissertação. Por fim, apresento um breve histórico da argumentação, também me reportando aos seus primeiros pensadores, em Atenas, até alcançar o conceito com o qual teço a abordagem neste trabalho de dissertação. Isso se dá, porque acredito que a argumentação exerce importante papel na formação crítica de professores, haja vista que, no processo de diálogo, há oportunidades de discussões que, conseqüentemente, podem contribuir para a formação crítico-reflexiva do profissional.

2.1. O olhar teórico da pesquisa: dialogando com os conceitos da abordagem sócio-histórico-cultural

Eu queria fazer parte das árvores como os
pássaros fazem.
Eu queria fazer parte do orvalho como
as pedras fazem.
Eu só não queria significar.
Porque significar limita a imaginação.
E com pouca imaginação eu não poderia
fazer parte de uma árvore.
Como os pássaros fazem.
Então a razão me falou: o homem não
pode fazer parte do orvalho como as pedras fazem.
Porque o homem não se transfigura
senão pelas palavras.
E isso era mesmo.

Manoel de Barros

Como dito no início deste capítulo, as palavras assumem, no interior de determinado contexto, um caráter transitável, pois ora elas são carregadas de um sentido, ora elas estão prenes de sentidos outros. E é nessa direção que Manoel de Barros leva o leitor a perceber que somente pelas palavras o homem tem a oportunidade de se transformar e atribuir diferentes sentidos para o que quer ser e expressar, mas que se coloca ao contrário de ter significado que, para o poeta, “limita a imaginação”.

É, então, com essa primeira reflexão que inicio esta seção, trazendo os primeiros conceitos sobre os quais me proponho a discorrer. São eles, os de *sentido-tema* e *significado-significação*, uma vez que apresentam relevância, tanto na obra dos teóricos Vygotsky e Bakhtin, respectivamente, quanto neste trabalho.

Para a discussão dos conceitos supracitados, segundo Liberali (exposição oral),⁵¹ uma saída interessante para compreender de forma mais clara os conceitos de *sentido* e *significado*, para Vygotsky, e *significação* e *tema*, para Bakhtin, é trazer as palavras em russo “*smysl*” e “*znachnie*” que, na explicação de ambos os autores, tecem aproximações. Para tal discussão, utilizarei as construções teóricas de Schapper (2010, p.37) em sua tese de doutoramento:

O verbete russo “*znachnie*”, traduzido para o inglês como “*meaning*”, é usado nas elaborações teóricas de Bakhtin e Vygotsky para discorrerem sobre os elementos de generalização de uma palavra. A distinção só existe no português, em que “*znachnie*” é entendido como “significado” e “significação”, para Vygotsky e Bakhtin/Volochinov, respectivamente. Já “*smysl*”, que foi traduzida para o inglês como “*sense*” nos escritos de Vygotsky, em português foi entendida como “sentido”; a tradução do termo “*smysl*” para Bakhtin ficou como “*theme*” em inglês e, no português, “tema”.

A partir dessa explicação, é interessante notar que “*znachnie*” é empregado por Vygotsky e Bakhtin para discutir os elementos de generalização carregados por cada palavra; já “*smysl*” revela a subjetividade do indivíduo.

Para os autores, significado é apresentado como algo que foi compartilhado entre os sujeitos, ou seja, define-se coletivamente, por meio do social. Logo, pode-se afirmar que tal conceito decorre do compartilhamento dos sentidos destacados pelos indivíduos, ganhando, no interior das enunciações, status de significação. Nas palavras de Vygotsky (1993, p.125), “o significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa”.

Ao encontro de Vygotsky, infere-se, grosso modo, que Bakhtin expressa que o significado da palavra é construído por meio das relações entre os sujeitos que compartilham um mesmo campo de discussão, ou seja, são os elementos que compõem a enunciação e que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos.

O sentido, por sua vez, é subjetivo, porque, na relação entre os pares, cada sujeito carrega consigo suas experiências e vivências e procura compartilhar com outros, em uma situação dialógica e colaborativa, para que juntos possam partilhar de um significado mais ou menos estável para o grupo. Nas palavras do autor, o sentido é

⁵¹Explicação proferida por Fernanda Liberali durante o exame de qualificação deste trabalho de dissertação, realizado no dia 26 de março de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/FACED/UFJF).

“a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual” (VYGOTSKY, 1993, p. 125).

Na direção dessa discussão sobre o sentido da palavra, entende-se que, para Bakhtin, todo tema é único, ou seja, individual e não reiterável, e que é construído no movimento de interação dos sujeitos.

É possível ilustrar a discussão sobre sentido e significado a partir de uma pequena citação do livro *Alice através do espelho*, de Lewis Carroll (1975), traduzida por Solange Jobim e Souza em seu livro “Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin” (1994, p.102), qual seja:

Eu não sei o que você quer dizer quando diz “glória”, replicou Alice. Humpty Dumpty sorriu com desdém. – Evidentemente que você não sabe – até que eu lhe diga. Quer dizer “há um belo e estrondoso desafio para você!”, – Mas “glória” não significa “um belo e estrondoso desafio”, Alice contestou. “Quando uso uma palavra”, disse Humpty Dumpty – num tom zangado – “ela significa exatamente o que eu quero que ela signifique – nem mais, nem menos”. “A questão”, disse Alice, “é se você pode fazer as palavras significarem tantas coisas diferentes”. “A questão – disse Humpty Dumpty – é saber qual o significado mais importante – isto é tudo”. Alice estava muito intrigada para dizer qualquer coisa...

Por meio da leitura do fragmento, observa-se que as palavras têm uma grande variabilidade de sentidos e que elas receberão determinada significação a partir da intenção do falante e do contexto no qual elas estão sendo pronunciadas. Como disse o personagem Humpty Dumpty, a palavra “significa exatamente o que eu quero que ela signifique”, pois o orador, no momento do diálogo, atribuirá a ela o sentido que ele quer expressar.

Desse modo, respondendo à pergunta da personagem Alice, ao questionar se é possível fazer as palavras significarem diferentes coisas, não seria impossível associar a fala de Humpty Dumpty às leituras dos teóricos da perspectiva sócio-histórico-cultural, com os quais dialogo neste trabalho, pois o mesmo responde a Alice que “a questão é saber qual o significado mais importante”, ou seja, o significado que eu quero que a palavra assuma na cena enunciativa.

É, portanto, claro que, assim como assinalou Bakhtin (1995, p.95), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. E como já enfatizado no início deste capítulo, é por meio da palavra que é possível

expressar diferentes pensamentos, pois, como assinala Vygotsky (2000, p. 398), “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio”.

A importância de se tecerem diálogos entre autores da teoria sócio-histórico-cultural, aqui mais especificamente entre Vygotsky e Bakhtin, está no fato de levarem à reflexão de que os dois conceitos, *sentido-tema* e *significado-significação*, articulam-se e são, também, indissociáveis.

Em síntese, segundo Liberali (exposição oral),⁵² os sentidos são incansáveis, pois revelam todas as possibilidades que os sujeitos têm para cada palavra, lançando mão, nas enunciações, de parcelas desses sentidos no compartilhamento com seu outro. Sendo assim, a partir desse processo e da relação estabelecida entre os sujeitos, é possível a construção de significados estratificados coletivamente, tendo esses status de estabilização não impositiva, mas colaborativa, pois são fiados e tecidos no interior de argumentos e contra-argumentos. Dito de outro modo, os significados são construídos por meio da oportunidade em que os sujeitos, envolvidos na cena enunciativa, podem se posicionar.

Nessa perspectiva, os sentidos só podem ser construídos mediante trocas de enunciações entre os sujeitos, pois é por meio das palavras e contrapalavras que existe a possibilidade de os sentidos emergirem. Para Bakhtin (2011, p.382):

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. [...]. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer.

Nesta pesquisa, a discussão de sentido e significado é imprescindível, pois numa perspectiva de investigação crítico-colaborativa, fundamentada na abordagem sócio-histórico-cultural, tais conceitos possibilitam compreender como ocorre o compartilhamento de sentidos por uma determinada comunidade semiótica,⁵³ no caso

⁵²Explicação proferida por Fernanda Liberali durante o exame de qualificação deste trabalho de dissertação, realizado no dia 26 de março de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/FACED/UFJF).

⁵³Comunidade semiótica é compreendida, neste texto, como o espaço em comum a algumas pessoas que compartilham dos mesmos signos linguísticos.

desta investigação, a disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I, no intuito de compreender a construção de novos significados mais ou menos estáveis para tal comunidade.

É interessante notar que é por meio dos movimentos de significação que os sentidos são compartilhados, desestabilizando, assim, a significação. Segundo Schapper (2010, p. 36-37), “essa desestabilização, posta nos múltiplos movimentos do significado, que constituem os diversos sentidos, possibilita a uma determinada comunidade semiótica alcançar novamente um significado mais ou menos estável”.

Isso acontece porque é por meio da interação entre os sujeitos que cada participante, no fluxo dialógico, pode expor os sentidos compartilhados com outras comunidades semióticas e, a partir desse movimento, por meio do embate de ideias, construir um significado mais estável para a comunidade que se encontra em diálogo. É, então, no movimento da palavra e contrapalavra que os significados são desestabilizados para, posteriormente, estabilizarem-se no interior de uma determinada comunidade semiótica.

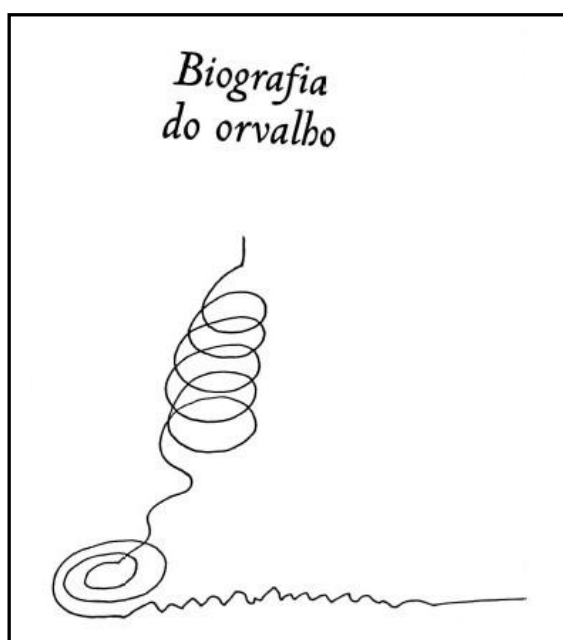
Outros dois conceitos que ganham destaque na teoria sócio-histórico-cultural, e no presente trabalho, são os de Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. A última foi definida por Vygotsky (2007) como a distância entre o nível de desenvolvimento real, considerado por esse autor como a ação que o sujeito realiza de maneira independente, e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que o sujeito ainda não realiza independentemente, ao contrário, alcança com o auxílio de um sujeito mais experiente.

Segundo Newman e Holzman (2002), Vygotsky atribuiu à ZDP papel de destaque, pois, para o estudioso, o desenvolvimento do sujeito não é caracterizado somente pelo que já está amadurecido, mas, sobretudo, pelo que se encontra entre o que está maduro e o que ainda não foi amadurecido, ou seja, o intervalo que se encontra em amadurecimento, definido por Vygotsky como ZDP.

Para o autor russo, o desenvolvimento ocorre de forma espiral e não em círculos, pois, a cada aprendizado, o sujeito alcança um nível superior, em que o desenvolvimento passa por um mesmo ponto todas as vezes. Por meio da afirmativa, é possível inferir que o desenvolvimento compreendido em espiral caracteriza-se como um movimento dialético, pois, a cada espaço de interação, é possível vivenciar/experienciar transformações e mudanças, independentemente de ser ou não

considerado o sujeito mais ou menos experiente no momento da interação (SCHAPPER, 2010).

A seguir, aproprio-me da figura de uma espiral feita por Millôr Fernandes para o livro de poemas de Manoel de Barros, intitulado *Retrato do artista quando coisa*, buscando, por meio dela, representar a tese vygotskyana mencionada antes. O desenho de uma espiral assemelha-se ao movimento dialético que ocorre no referido processo de desenvolvimento-e-aprendizagem do sujeito. Aproxima-se, também, da escrita de Manoel de Barros, que, assim como a teoria vygotskyana, nega a linearidade, uma vez que, em seus poemas, o autor traz os movimentos, as transformações e as configurações que as coisas vão tomando no mundo.



Fonte: Millôr Fernandes para o livro de poemas de Manoel de Barros, intitulado *Retrato do artista quando coisa* (2002).

Figura 02 – Desenvolvimento-e-aprendizagem na perspectiva vygotskyana.

Newman e Holzman (2002) discutem, em seu livro *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*, a ZDP como unidade sócio-histórica, atribuindo a ela um caráter revolucionário. Tal abordagem, segundo os autores, pode ser assim considerada, pois as diferentes atividades em instituições sociais nas quais os sujeitos estão imersos não apenas os influenciam, mas, também, contribuem para que estes sejam capazes de transformar as instituições às quais pertencem. Diante disso, Newman e Holzman conferem à ZDP o papel de instrumento-e-resultado do desenvolvimento do indivíduo.

Dito de outro modo, a ZDP é um espaço em que os sujeitos compartilham saberes, vivências e experiências e, juntos, em colaboração, têm a possibilidade de transformar e modificar seu meio. Ao contrário do que alguns pensam, a ZDP não se caracteriza como uma zona calma e estável, mas, sim, de tensões e conflitos, em que há oportunidade de os sujeitos produzirem novos conhecimentos. Segundo Magalhães (2009, p. 59)

[...] as ações dos indivíduos são motivadas pelas ações dos outros e produzidas a partir das ações dos outros, uma vez que todos os participantes estão envolvidos de forma colaborativa na negociação, na criação de novos significados que pressupõem novas organizações dos envolvidos e não apenas aquisição de conteúdos particulares.

Nessa direção, compreende-se que a ZDP revela-se por meio de uma relação complexa, em que estão intrinsecamente imbricados as contradições, as tensões, os conflitos e o “jogo” de forças e poder. Tal relação permite que seja possível a construção de novos significados e não que os já “estabelecidos” assumam posição de petrificação.

A presente pesquisa comunga da definição que Magalhães (2009), a partir de suas leituras de Vygotsky e de outros pesquisadores que avançaram nos estudos sobre esse autor, trouxe para o conceito de ZDP. Segundo a autora (Ibid., p. 61), tal conceito é entendido “como uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora “prático-crítica”, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de “novas trilhas” (desenvolvimento)”. Diante disso, “o foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são “pré-requisito” (instrumento) e “produto” (desenvolvimento)” (MAGALHÃES, 2009, p. 61).

Em especial, foi Engeström (2008 citado por MAGALHÃES, 2009) quem trouxe a fundamentação para a concepção de ZDP desenvolvida por Magalhães (2009), pois, para o autor, existem três teses que auxiliam a compreender a definição de ZDP, quais sejam: (1) o desenvolvimento abarcado como rejeição parcial do velho; (2) o desenvolvimento compreendido como transformação coletiva em lugares de transformações individuais e (3) o desenvolvimento visto não só de forma vertical, através de níveis, mas também de modo horizontal em que exista o cruzamento das fronteiras.

A partir de tal perspectiva, a ZDP pode ser entendida como um espaço propício ao compartilhamento dos sentidos pelos sujeitos, possibilitando um movimento de produção de novos significados. Isso porque é no interior da ZDP que há a possibilidade de se estabelecerem espaços que sejam propícios aos encontros e desencontros, às palavras e contrapalavras, aos confrontos, aos conflitos e também às tensões. Assim, o conceito de ZDP é “entendido como lócus de construção colaborativo-crítico”, ou seja, como uma zona em que todos os participantes podem colaborar na discussão (MAGALHÃES, 2009, p. 70).

Com esses argumentos, é possível inferir que, “ao participar das mais diversas atividades na imbricada rede de instituições sociais, não somos apenas influenciados e moldados, mas sobretudo capazes de transformar essas mesmas instituições” (SUZUNDY, 2009, p. 85).

O conceito de ZDP, aliado ao de mediação, auxilia a compreensão dos processos de ressignificação dos sentidos que, conseqüentemente, desestabilizam os significados que, até determinado momento, apresentam-se estáveis. Isso porque, segundo Aguiar (2006, p. 60):

Significado e sentido são momentos do processo de construção do real e dos sujeitos, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos de um processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos. Jamais poderão ser considerados e, assim, apreendidos dicotomicamente. Desse modo, será por meio da categoria mediação que construiremos as possibilidades de acessá-los, de apreendê-los na sua singularidade, totalidade e complexidade, em sua unidade dialeticamente contraditória.

Em linhas gerais, a mediação é compreendida por meio das intervenções que acontecem em uma relação. Estas se tornam mais complexas, à medida que são prenes de elementos mediadores. A esse respeito, Vygotsky afirma que a relação do sujeito no mundo caracteriza-se como uma relação mediada e não direta.

Segundo Vygotsky (2007), a mediação constitui-se por meio dos sistemas de signos e dos instrumentos que contribuem na interação entre os sujeitos e destes com o mundo. Nas palavras do autor, “a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza, [...] eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria” (Ibid., p. 53-54).

Na perspectiva vygotskyana, o homem constitui-se como um ser histórico, por meio das relações sociais e com o mundo natural e, por meio do trabalho, o homem é capaz de desenvolver atividades coletivas e criar instrumentos para sua ação. Nesse sentido, o instrumento caracteriza-se como um elemento criado para determinado fim, sendo de grande importância na mediação das relações dos sujeitos com o mundo. Sob a perspectiva vygotskyana, infere-se que os instrumentos são construções culturais.

Na obra de Vygotsky encontra-se, também, a discussão acerca da mediação realizada por meio dos sistemas de signos, sendo esta voltada para os processos psicológicos do sujeito. Segundo Pino (1990), é por meio do processo de mediação dos signos que o indivíduo vai se incorporando progressivamente ao círculo da comunidade humana, internalizando, desse modo, a cultura na qual está inserido. Por meio dessa ação, o sujeito vai se tornando um ser social, humanizado.

Em outras palavras, o signo é considerado, em um primeiro momento, como um meio de contato social, de afetar o outro ao qual se relaciona, e posteriormente torna-se um meio de afetar a si próprio (PINO, 2005).

A esse respeito, é necessário destacar o conceito de “mediação semiótica” que, para Vygotsky, traduz a ideia da mediação dos sistemas de signos criados pelos homens, com o intuito de se conhecerem, trocarem experiências e conhecerem o mundo que os cerca.

Pino (2005) convida o leitor a pensar que tal mediação age como o *conversor* que possibilita a transposição de planos das funções humanas, ou seja, os signos permitem transformar aquilo que é alheio ao sujeito, permitindo que

as significações culturais possam ser incorporadas por cada pessoa, adquirindo suas peculiaridades, mas conservando o que faz delas “significações culturais”, algo que é compartilhado por todos, sem confundir isto com qualquer forma de homogeneização (PINO, 2005, p. 160).

Isso permite dizer que à medida que os signos são compartilhados pelos sujeitos que estão inseridos em uma mesma comunidade semiótica permitem a comunicação entre tais sujeitos e o aprimoramento da interação social, pois os membros das comunidades semióticas estão constantemente em um movimento de recriação, reinterpretção das informações, conceitos e significados (OLIVEIRA, 1997).

Nessa direção, é válido afirmar que a linguagem constitui-se como um sistema articulado de signos, construído socialmente ao longo da história e que exerce papel

importante e central no desenvolvimento do indivíduo, haja vista que, por meio dela, ele se constitui como sujeito. É também por meio da linguagem, como se discorreu no início deste capítulo, que o indivíduo tem a possibilidade de se relacionar com o outro e igualmente constituir-lo. Nas palavras de Moreira et al. (2015, p. 23):

De forma análoga ao que acontece nas situações de trabalho, mediadas pelo uso de instrumentos que permitem a atividade criadora, no plano psíquico os instrumentos semióticos permitem a ação criadora do sujeito, a partir da qual ele modifica a realidade e a si mesmo. Graças à ação dos instrumentos e signos, de forma privilegiada a linguagem, mediadores da relação dos homens entre si e com mundo, torna-se possível a reconstrução interna das atividades externas, vividas no plano social.

Para Magalhães (2004, p. 55), “a linguagem é entendida como meio pelo qual e no qual se constrói a intercompreensão entre os participantes de uma interação voltada ao entendimento e ao desenvolvimento auto-reflexivo dos envolvidos na ação comunicativa”. Com isso, é possível afirmar que, na interação entre sujeitos, estes têm a oportunidade de compartilhar seus sentidos e, ao mesmo tempo, confrontar e/ou argumentar suas perspectivas e, juntos, de forma colaborativa, construir significados mais estáveis nessa relação.

Essencialmente, é por meio da mediação entre os sujeitos que existe a possibilidade de um processo colaborativo entre eles, uma vez que intervêm na relação dialética do aprendizado e desenvolvimento um do outro.

A categoria “colaboração” é entendida, neste trabalho, a partir das construções teóricas de Magalhães (2004, 2012), Ibiapina (2008) e Liberali (2008, 2012), que a salientam como um elemento para reflexão crítica dos envolvidos. Ou seja, a perspectiva da colaboração é aqui compreendida como um movimento de negociação dos sentidos entre os sujeitos, em que, no referido processo, todos os participantes têm a oportunidade de expor suas vivências, experiências, concordâncias e discordâncias com a palavra do outro com o qual estão em interação. Segundo Magalhães (2004, p. 56):

Colaborar, em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula), significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Implica, assim, conflitos e questionamentos que

propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos integrantes.

A partir da exposição acima, entende-se que a colaboração nos contextos de formação dos sujeitos deve ser impulsionada pelo agir crítico, pois ele possibilita que os envolvidos elaborem questionamentos de concordância e discordância, a partir de argumentos de uma base em comum, que possa levar todos a refletirem criticamente sobre a sua ação. Oliveira (2009) chama o leitor a refletir sobre a ideia de que a criticidade não nasce apenas do meu olhar, pois depende também do olhar do outro, ou seja, o outro com quem se comunica. Isso porque

essa relação crítico-colaborativa não exclui o conflito, o confronto de olhares é necessário para que se chegue à construção de uma determinada verdade, que não é a minha, mas aquela construída no compartilhamento de significado entre os colaboradores (Ibid., 2009, p. 57).

Em outras palavras, a colaboração crítica deve caracterizar-se como um espaço propício para discussões, troca de saberes e pelo respeito às colocações de todos os envolvidos, pois, nos diálogos tecidos entre os sujeitos, é necessário respeitar o contrário para que, juntos, no movimento de palavra e contrapalavra, todos os participantes possam expandir seus pontos de vista.

Após as discussões travadas acima, a partir das categorias que constituirão parte integrante das categorias de análise desta pesquisa, é importante explicitar que este trabalho de dissertação pretende analisar o processo argumentativo na formação inicial do pedagogo. Para tal, o presente trabalho dá destaque aos diálogos tecidos entre aluno-professor-aluno, em uma disciplina que se propõe a pensar sobre as crianças de 0 a 3 anos, buscando identificar o processo argumentativo de tal interação e, por conseguinte, analisar, por meio dos diálogos estabelecidos em sala, se há uma formação crítica do futuro professor para atuação com as crianças pequenas.

A partir de tal esclarecimento, a próxima seção se deterá a trazer algumas discussões acerca das concepções de infância e educação infantil, construídas ao longo da história da sociedade e que permeiam, até os tempos atuais, a prática dos profissionais atuantes com as crianças de 0 a 3 anos.

2.2. Concepções de infância e educação infantil: as marcas de um percurso

As coisas mudam no devagar depressa dos tempos.

João Guimarães Rosa

As transformações sociais, políticas, econômicas e religiosas, conforme dito por Guimarães Rosa, “mudam no devagar depressa dos tempos”, trazendo em seu percurso diferentes concepções de infância e, conseqüentemente, de educação para a infância. Melhor dizendo, as noções de infância e de educação infantil não são, e nunca foram, algo natural, linear e estático, mas, sim, um “produto” intensamente construído e marcado pelo contexto histórico e cultural. É possível observar esse movimento, quando se traça o percurso histórico das concepções de infância, bem como da educação para a infância, desde seus primórdios até a contemporaneidade.

Foi nas civilizações clássicas, Grécia e Roma, que a valorização da educação aflorou e o sentimento de infância teve seu primeiro prenúncio. Os gregos eram entusiasmados pela educação e desenvolveram um ideal de formação do homem denominado *Paideia*. Cumpre notar que, a partir da concepção dos gregos de educação, os romanos herdaram a noção de escolarização.

A ideia de educação para as crianças, como expressa Postman (1999), também teve seus primórdios com os antigos gregos. Porém, foram os romanos que apresentaram um avanço no que se refere à educação para a criança pequena.

Com relação à infância, Platão (427 a.C. – 347 a.C.) defendia que esse período caracterizava-se como de inferioridade perante os adultos e que era também nele que se formava a criança para se constituir como cidadã. Já os povos romanos trouxeram uma visão de criança diferente da dos gregos, pois lhe davam importância e defendiam que ela necessitava de cuidados, proteção, escolarização e de ser resguardada dos segredos dos adultos.

Segundo Postman (1999), todas as ideias referidas acima desapareceram depois dos romanos, devido ao fato de, entre os séculos V e XV, período compreendido como Idade Média, ter se registrado uma decaída no sentimento de infância e de educação para as crianças. Para o autor, o desaparecimento da infância na era medieval deu-se por conta de três fatores: a falta de alfabetização, a falta de um conceito de educação e, também, pela falta do conceito de vergonha.

No mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto. Como resume Ariès: “A civilização medieval tinha esquecido a *paideia* dos antigos e ainda não sabia nada sobre educação moderna” (POSTMAN, 1999, p. 29).

Na Idade Média, a criança não se apresentava como um ser interessante para os adultos. Isso pode ser observado na história do período, em que existiram grandes taxas de mortalidade infantil, cujas justificativas estavam na impossibilidade de a maioria dos adultos se dedicar à prole.

Foi também na era medieval, mais especificamente até o século XIII (ARIÈS, 1986), que a criança foi vista como um adulto em miniatura. As vestimentas e a forma como as crianças eram conduzidas pelos adultos demonstravam essa condição. A infância em tal período encerrava-se aos sete anos, pois, para eles, a partir dessa idade, a criança já dominava a palavra e, assim, poderia se comportar como os adultos. Anteriormente a essa idade, a criança era concebida como um ser *enfant*, ou seja, um sujeito não falante. Para Pinto (1997), a escola na Idade Média não se destinava a educar a infância.

Por meio das leituras de Ariès, infere-se que, assim como ele constatou, foi somente no final do século XIII que começaram a surgir pinturas de anjos e do Menino Jesus, retratando uma infância sagrada e inocente. Já no início do século XIV, há, na arte medieval, a representação da infância por meio de obras que traziam a criancinha nua e, em sua maioria, assexuada.

Em síntese, para Philippe Ariès (1986), é provável que até por volta do século XII não houvesse lugar para a infância na sociedade medieval ou que essa desconhecia a infância ou até mesmo não tentava representá-la. Porém, mais tarde, o historiador recebeu muitos julgamentos por fazer tal afirmação. Segundo seus críticos, Ariès não poderia avaliar o sentimento de infância da Idade Média por meio de pinturas, diários, entre outros elementos que compunham a história da Europa Medieval, sem levar em conta os códigos jurídicos.

Para Heywood (2004), crítico das leituras de Ariès sobre a era medieval, a infância na Idade Média não foi algo tão desprezado na sociedade, mas, sim, definido imprecisamente e de maneira desdenhada. Nessa mesma direção, Pinto (1997, p. 35) explicita que “a inexistência de um sentimento da infância em séculos passados não

significa necessariamente que as crianças fossem negligenciadas, desamparadas ou tratadas com desprezo”. Ainda para esse autor, a existência da ideia de infância diz de um lugar, uma concepção, já a afeição pelas crianças diz de outro/a.

Apesar das inúmeras críticas recebidas por Ariès, são inegáveis as contribuições que a publicação de seu livro *História social da criança e da família*, no ano de 1960, trouxe para a problematização da infância. Foi a partir de sua publicação que, na contemporaneidade, se faz possível a desconstrução de uma ideia de infância biológica, natural, para uma infância social, construída.⁵⁴

A infância e a educação para a criança pequena têm no período da modernidade, século XV ao XVIII, um avanço significativo, pois, para muitos autores, é nesse momento que o sentimento de infância toma um novo contorno e se apresenta de forma mais expressiva para a compreensão das crianças pequenas. Ariès (1986) convida o leitor a pensar que, apesar de as condições demográficas não terem se alterado com intensidade do século XIII ao XVIII e embora a mortalidade infantil tenha se conservado em alto nível, “uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer” (Ibid., p. 61).

Ao contrário da era medieval, na Idade Moderna, mais especificamente nos séculos XV e XVI, apareceram dois novos meios para a representação da infância, a saber: o *putto* e o retrato. Este se referia à imagem da criança tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida. Em sua maioria, os retratos apresentavam as crianças em cenas fúnebres, o que demonstrava que “essa criança não era mais tão geralmente considerada como uma perda inevitável” (ARIÈS, 1986, p. 58). Já aquele era a representação da criancinha nua, “o gosto pelo *putto* correspondia a algo mais profundo do que o gosto pela nudez clássica, a algo que deve ser relacionado com um amplo movimento de interesse em favor da infância” (Ibid., p. 62). Cumpre notar que, no século XVII, os retratos de crianças sozinhas tornaram-se uma prática comum e abundante.

Em seguida, o século XVIII, conhecido como o século das Luzes ou Iluminismo, é marcado por ideias novas e diferentes concepções de sujeito e mundo. Em tal período, começou maior preocupação com as crianças, uma vez que elas assumiram significativo

⁵⁴Nota de aula da disciplina “Tópicos Especiais em Linguagem, Conhecimento e Educação: Sociologia da Infância – pesquisa com bebês e crianças”, ministrada pelo professor Jader Lopes, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, no primeiro semestre de 2014.

papel nos estudos das ciências. Entretanto, Abreu (2014, p. 31) explicita que tal reconhecimento “não estava relacionado com um saber das especificidades infantis, mas implicado na formação e educação da criança, para o adulto que seria no futuro, pela ampliação das suas incapacidades no presente”. Isso porque, nesse momento da história, a infância foi abordada como um período rápido de passagem.

Foi no Iluminismo que pensadores começaram a afirmar que a infância caracterizava-se como um período infeliz, sem linguagem e razão. Para os filósofos do Iluminismo, era função da educação fazer aflorar essa potencialidade nas crianças e fazer com que fossem providas de linguagem, instruídas para pensar e agir racionalmente. É importante esclarecer que o século das Luzes é marcado pelo rompimento do pensamento da igreja para o pensamento da renascença e do racionalismo (GAGNEBIN, 2005).

É também no século XVIII que dois filósofos, John Locke e Jean Jacques Rousseau, destacaram-se nas discussões sobre a infância, a educação para as crianças e o papel do adulto no desenvolvimento dela. O primeiro apresentou a teoria da *tabula rasa*, pois, segundo Locke, a criança seria uma espécie de folha em branco em que os adultos escreveriam o que julgavam ser interessante e necessário para seu desenvolvimento; a criança era concebida como um sujeito vir-a-ser. Para o filósofo, o cuidado com a criança e também a sua formação eram os pontos mais importantes para a construção dos futuros cidadãos.

Já o segundo pensador, Rousseau, contrapôs-se às ideias de Locke. Para ele, ao invés de os adultos corrigirem a natureza infantil e desejarem que a criança se tornasse rapidamente um deles, defendia que os adultos deveriam escutar com atenção a criança e contribuir para o desenvolvimento dela, a partir da maturação natural das capacidades infantis. Rousseau pregava, também, que a criança seria um ser puro e inocente e que necessitava de proteção. Para ele, a principal tarefa da educação era afastar dos pequenos a maldade da sociedade. Nesse sentido, tal filósofo foi o primeiro a defender uma educação para a criança diferente da dos adultos e também um dos primeiros “na Filosofia da Educação, a chamar a atenção para a necessidade de se estudar a especificidade da infância” (KONDER, 2006, p. 60).

A partir do exposto acerca das concepções de infância e educação na Idade Moderna, é importante destacar que, para alguns teóricos, a infância e a escola constituem-se como uma invenção da modernidade. Isso porque, com o advento da Revolução Francesa (século XVIII) e com o acelerado processo de industrialização,

tornou-se indispensável pensar um espaço para as crianças, pois, na indústria, não cabia a presença delas.

No caso do Brasil, somente ao final do século XIX e início do século XX, o país realizou o advento de seu processo de industrialização e, a partir desse momento, começou a pensar na construção de instituições para se deixarem as crianças enquanto os pais fossem trabalhar nas fábricas.

Na Idade Contemporânea, a partir do que foi destacado anteriormente, é possível compreender, de algum modo, as contribuições e os percursos que as concepções de infância e educação infantil sofreram ao longo dos tempos. Os séculos XIX e XX trouxeram diversas contribuições de pensadores de diferentes áreas de estudo: Filosofia, Psicologia, Sociologia e Pedagogia. Por meio dos teóricos de tais correntes surgiram diferentes sentidos a respeito da infância, que contribuíram para que se pensasse, na atualidade, a esse respeito e, conseqüentemente, da educação para as crianças.

Sendo assim, os próximos diálogos irão se valer das contribuições de alguns relevantes autores que, em sua trajetória, refletiram sobre os estudos da infância e da criança na contemporaneidade.

Dessa forma, a discussão será introduzida com as contribuições de Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), autor que afirmava ser a principal função da educação possibilitar que as crianças desenvolvessem suas habilidades naturais e inatas. O filósofo suíço defendia que a educação seria o meio pelo qual se poderia aperfeiçoar o indivíduo e a sociedade, porém negava que essa formação fosse realizada para satisfazer a uma determinada visão de mundo. Pestalozzi valorizava mais o sujeito, a criança, do que o conhecimento científico. Para ele, era importante que se observasse a natureza infantil, a fim de que, a partir daí, os adultos pudessem desenvolver meios que contribuíssem para o desenvolvimento integral da criança.

Outro importante teórico foi Friedrich Wilhelm August Frobel (1782–1852), que ficou conhecido por propor os Jardins de Infância, locais em que as crianças pudessem se desenvolver por meio do contato com a natureza e com os jogos no processo de educação. Para o autor, o professor, no Jardim de Infância, era uma espécie de jardineiro, que tinha como função “regar” as suas plantinhas, as crianças, para que elas pudessem se desenvolver. Suas teorias a respeito da educação se inserem na crença de um cristianismo não dogmático e “sua pedagogia lúdica do jardim de infância enfatiza, ao mesmo tempo, a comunhão de crianças e adultos no jogo e a função pedagógica

intrínseca dos materiais ou dos objetos naturais cujas estruturas e cujas leis se revelam pouco a pouco” (HEILAND, 2010, p. 13).

Para a discussão da infância, também o importante psicanalista Sigmund Freud (1856–1939) se contrapôs às ideias de Locke de que a criança era uma *tabula rasa*. Para o pai da Psicanálise, a criança seria um ser formado por um aparelho psíquico de impulsos instintivos e também pelas capacidades de enfrentar obstáculos (PINTO, 1997). Tal pensador trouxe para o debate a negação da infância como zero. Segundo Freud, as interações ocorridas nas crianças durante a infância seriam determinantes para definir o adulto que se tornariam.

Os próximos pensadores referenciados, Dewey, Montessori e Decroly, além de terem contribuído para a reflexão sobre concepção de infância e educação infantil hoje, foram, também, personagens importantes para o movimento da Escola Nova, que propunha um novo modo de olhar para o ensino, com a exigência de que o sujeito tivesse sua individualidade respeitada.

John Dewey (1859–1952), um dos principais filósofos do século XX, defendeu a proposta de que deveria haver uma unidade entre teoria e prática. Para ele, tanto as crianças quanto os adultos aprendiam por meio do enfrentamento de problemas ocorridos no curso das atividades. Ao contrário de Locke, Dewey defendia que a criança não ia para a escola como se fosse uma página em branco, em que os professores escreveriam o que fosse importante para ela, mas que a criança chegava à instituição mostrando-se muito ativa e com conhecimentos. Segundo tal autor, é importante que exista para a infância uma educação direta e formal e que, além disso, haja uma relação entre a escola e a vida.

Já Maria Montessori (1870–1952) propôs uma educação que contemplasse a criança por completo. Para isso, defendia que os adultos precisavam respeitar as necessidades das crianças, a fim de contribuir para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a criança caracterizava-se como o centro da educação, cabendo ao professor mediar o processo. Segundo Röhrs (2010, p. 11), para a educadora italiana, a infância era “a fase crítica na evolução do indivíduo, o período durante o qual são lançadas as bases de todo desenvolvimento ulterior”.

Jean-Ovide Decroly (1871–1932) não via na infância a preparação para a vida adulta e, sim, um momento em que a criança poderia se desenvolver para ser um cidadão. Sua proposta era a de que o ensino para as crianças partisse dos interesses infantis e, também, do meio no qual estivessem inseridas.

Em meio aos pensadores do final do século XIX e início do século XX, outros que se constituíram como intelectuais importantes para a reflexão sobre a infância e sobre o desenvolvimento infantil em seus aspectos afetivos, cognitivos e sociais foram Wallon, Freinet, Piaget e Vygotsky. O primeiro, o francês Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879–1962), propôs um estudo do desenvolvimento infantil com destaque para as questões afetivas. Defendia a imprescindibilidade de se diferenciar o desenvolvimento da criança do desenvolvimento do adulto. Segundo esse teórico, para o desenvolvimento do indivíduo, é necessária a interação entre o sujeito e o ambiente.

O segundo teórico, Célestin Freinet (1896–1966), recomendava uma educação pautada na cooperação entre os sujeitos e na vivência do trabalho e da vida de cada um, porém sem o imperativo de métodos definidos anteriormente. Segundo Freinet, a própria criança, um ser dotado de inteligência e inserido em uma cultura, no percurso de seu aprendizado, tem a capacidade de se corrigir para se desenvolver.

Jean William Fritz Piaget (1896–1980), outro grande cientista suíço do século XX, defendia a importância da observação para o processo de desenvolvimento do ser humano, mais especificamente a criança. Piaget criou uma epistemologia genética, organizada em etapas, centrada no desenvolvimento mental da criança. Para o teórico, a educação não deveria ser compreendida como uma instituição transmissora de verdades prontas e acabadas, mas como um espaço em que o aluno possa aprender a partir de suas experiências e desenvolvimento da autonomia intelectual, sendo necessária ao desenvolvimento natural do ser humano (MIZUKAMI, 1986).

O último teórico a ser mencionado, Lev Semenovitch Vygotsky (1896–1934), foi contemporâneo de Piaget e desenvolveu, também, uma importante teoria do desenvolvimento mental. Porém, entre os dois existe uma grande diferença, já que Piaget atribuiu mais importância aos aspectos estruturais e aos princípios biológicos do desenvolvimento, enquanto Vygotsky destacou a importância dos aspectos culturais, da interação social e da dimensão histórica do desenvolvimento mental. Para Vygotsky, a criança se desenvolve por meio de sua interação/mediação com o outro.

A partir de todo o exposto, são notórias as mudanças de concepções sobre a infância e a educação para a infância que ocorreram na história da humanidade por meio das contribuições de diferentes pensadores. As diversas reflexões que foram, e ainda são, realizadas contribuíram/contribuem para que, na contemporaneidade, seja possível

refletir sobre como conceber a infância e a Educação Infantil.⁵⁵ Essas interferências colaboraram, também, para que, no desenvolvimento das sociedades, mais especificamente na brasileira, tenha-se um novo olhar para as políticas públicas educacionais para a criança⁵⁶ e, conseqüentemente, para a infância.

Como afirmou Cecília Meireles (*apud* MAGALDI, 2002, p. 59): “A vida da criança é um mistério tão grande que ninguém a deveria tratar com mãos desatentas ou negligentes”. Porém, ao contrário disso, o que se presencia, na maioria das políticas públicas para a infância do Brasil, são legislações insuficientes e ineficientes. Há leis que abordam a infância como mais uma das etapas do desenvolvimento do indivíduo, deixando de atribuir a ela a atenção e discussão necessárias para que seja possível rever o olhar diante das crianças e suas infâncias.

Cumprir notar que o Brasil, ao final do século XIX e início do século XX, foi palco de um intenso processo de industrialização e urbanização e, com isso, ocorreu um crescimento do número de instituições, tais como as creches, locais que atenderiam os filhos cujas mães trabalhassem e não tivessem com quem deixá-los. Entretanto, Spada (2005, p. 2) destaca que, inicialmente, as creches eram marcadas pela

[...] omissão Estatal, filantropia, ausência de orientação pedagógica, entre tantos outros problemas que contribuíram para que as creches fossem vistas como locais de acolhimento – guarda e proteção – das crianças carentes, cujas mães eram absorvidas pelo mercado de trabalho e, portanto, não poderiam assumir a responsabilidade pelos cuidados com a criança.

Nesse primeiro movimento de instituições pensadas para as crianças pequenas, as creches foram concebidas como um local para guarda e proteção das crianças cujas mães não pudessem assumir o papel no momento em que estivessem no mercado de trabalho. Mais tarde, nos anos finais do século XX, década de 1970, chegou ao Brasil a concepção de pré-escola como compensatória, tendo, então, essas instituições a função de suprir as necessidades das crianças quanto a sua educação e também a sua “carência cultural”. Contudo, as creches continuaram a assumir um caráter assistencialista.

⁵⁵Entende-se por Educação Infantil o segmento da educação que compreende do 0 aos 5 anos de idade, como consta na LDB 9394/96 a partir da nova redação pela Lei nº 12.796, de 2013. Entende-se, também, a partir de tais leis, o atendimento de 0 a 3 anos em creches e dos 4 ao 5 anos em pré-escolas.

⁵⁶Neste trabalho, a categoria “criança” é considerada como historicamente construída e que, portanto, sofrerá mudanças no decorrer dos tempos e espaços.

Segundo o documento do Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL (2006),⁵⁷ a educação pré-escolar no Brasil foi concebida de diferentes modos, sendo que, em um primeiro momento, era vista como uma etapa em que se pudesse promover o desenvolvimento global e harmônico da criança (mas não superando a ideia de suprir as carências infantis). Posteriormente, passou a ser vista como instrumentalizadora das crianças, favorecendo o processo de alfabetização das mesmas e, por fim, alcançou a Educação Infantil tal como concebida hoje: o cuidar e o educar como binômio indissociável.

As mudanças no modo de conceber a Educação Infantil foram muito decorrentes da publicação da Constituição Federal, no ano de 1988, em que as creches passaram a ser um direito da criança e da família, sendo dever do Estado manter creches e pré-escolas para as crianças de zero a seis anos de idade. A partir da referida Constituição, ficou decretado que tais instituições não teriam como função apenas cuidar das crianças, mas, também, potencializar um trabalho educacional.

Tecendo reflexões acerca das políticas públicas para a infância no Brasil, a década de 1990 se destaca como um período de grande implementação de legislações que favoreceram a ampliação das discussões a esse respeito. Nesse sentido, a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 1990) e a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 1996) deram destaque à discussão sobre a educação da criança pequena, considerando-a como sujeito de direitos.

Cumprir notar que o final do século XX é marcado por discussões acerca da educação de crianças pequenas, uma vez que, como dito acima, esta passa a ser reconhecida como sujeito de direitos e a educação, nessa primeira etapa da vida, a ser tão importante quanto nas seguintes. A esse respeito, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado no ano de 1998, afirma que a criança “é um sujeito social e histórico” e que as instituições de educação infantil devem assegurar a todas as crianças “elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social [...] propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação” (Ibid., p. 23).

⁵⁷LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. (Org.). **Livro de Estudo**: Módulo III. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006. 96p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 1).

Na contemporaneidade, século XXI, estão presentes a ampliação das discussões acerca do universo das crianças pequenas e o grande número de publicações tanto de pesquisadores quanto das políticas públicas abordando a criança e a infância. A exemplo disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, consideram as crianças como sujeitos “históricos e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, constroem sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2010, p. 12), ou seja, sujeitos produtores de cultura.

A partir dessa compreensão, faz-se necessário afirmar que as concepções de infância não devem se limitar aos tempos e espaços, ou seja, não podem estar vinculadas a um conceito encarcerado por um momento histórico, mas devem, sim, se ligar a um conceito que traga, a partir das mudanças sócio-histórico-culturais, sua compreensão. Nessa direção, defendo ser possível afirmar que não existe apenas um conceito de infância. Isso porque, ao defender tal conceito como uma construção histórica, é necessário entendê-lo como múltiplo, já que, segundo Kohan (2014, p. 5), “habitamos muitos espaços, muitas temporalidades, muitas infâncias”.

Refiro-me, então, nesta escrita, à infância como construção sócio-histórico-cultural de cada criança, a partir de suas vivências e experiências cotidianas com seus pares e adultos, ou seja, à infância como uma dimensão plural. A esse respeito, Lopes (2013, p. 290) afirma que, se o conceito de infância configura-se como uma construção do social,

uma concepção sistematizada em diferentes sociedades, ela apresenta uma dimensão que é plural, pois não me é possível falar em uma única infância, mas na pluralidade de sociedades que cobrem a superfície terrestre; existe uma pluralidade de infâncias que se configuram.

Essa discussão aparece ilustrada na figura seguinte, em que Francesco Tonucci traz um adulto dizendo que todas as crianças têm dez anos, porém, a partir da imagem das crianças, é possível interpretar que cada uma, em sua singularidade, tem sua infância, que é sempre diferente da infância da outra criança, apesar de todas terem a mesma idade.



Fonte: Frato, 40 años com ojos de niño, Francesco Tonucci (2007).

Figura 03 – Todos têm dez anos, de Francesco Tonucci.

O campo de estudos e pesquisas da Sociologia da Infância leva, também, à compreensão das crianças e suas infâncias a partir de um novo olhar, vendo-as como seres ativos e criativos, que produzem suas próprias culturas infantis e contribuem, também, para a produção das sociedades adultas (CORSARO, 2011). Diante disso, a criança carece de ser considerada como um ser do presente, do agora, e não uma criança como John Locke concebia, um sujeito somente do vir-a-ser.

É importante ponderar que as questões expostas anteriormente se relacionam diretamente com as concepções de instituições de educação infantil que temos/queremos. Isso porque, como mencionado, por muito tempo na história da humanidade, as instituições para as crianças pequenas eram concebidas somente como um espaço para proteção da criança pequena. Entretanto, com os avanços nos estudos sobre as crianças e suas infâncias, o cenário atual é composto por instituições que procuram contemplar o cuidado atrelado ao ato de educar. E que, além disso, visam a privilegiar o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Campos (2008, p. 127):

Para crianças muito pequenas, o dia a dia na creche não se passa da mesma forma que na escola. Os diversos momentos e situações vividas ocorrem em um contexto muito mais informal, sem contornos nítidos que separem as atividades por sua natureza educativa, de

cuidado ou de proteção. Tudo acontece de maneira integrada e a organização do tempo e do espaço deve permitir que o cotidiano ofereça oportunidades de desenvolvimento, de socialização e de interação às crianças, de acordo com suas possibilidades e necessidades.

Essas mudanças na forma de pensar a Educação Infantil ocorreram muito, também, a partir da publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), citado anteriormente. Tal documento possibilitou/possibilita que o trabalho com as crianças pequenas seja repensado, concebendo-as como sujeitos de direitos, visando ao desenvolvimento integral de suas identidades e tentando superar as práticas higienistas, de assistência e até mesmo de antecipação para as próximas etapas. O RCNEI teve por objetivo levantar e tecer discussões sobre o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas na Educação Infantil que visassem ao reconhecimento das pluralidades e diversidades das crianças em todo o território brasileiro.

O que se defende não é uma instituição de Educação Infantil que negue o cuidado com a criança pequena, mas instituições que atrelem o cuidar ao educar, porque, além das

necessidades básicas, a criança precisa ser atendida em sua necessidade social: de vínculos, de fomento da criação de valores éticos, de sociabilização, de uso e apropriação das várias linguagens, dentre outras necessidades essencialmente humanas (SOUZA, 2007, p. 10).

Nesse sentido, o presente trabalho concebe a Educação Infantil como um espaço em que as crianças são produtoras e também reprodutoras de cultura, pois, além de produzirem suas próprias culturas, as crianças também se apropriam da cultura do outro, e, nesse movimento, vão se constituindo como sujeitos. Além disso, as creches e pré-escolas são espaços de socialização e aprendizagem para as crianças pequenas, uma vez que, no interior de tais instituições, existe a oportunidade de interagirem com outras crianças, vivenciarem diferentes experiências e conhecerem o mundo que as cerca.

É importante destacar que as aprendizagens nesse período não estão atreladas a uma preparação da criança para outra etapa, mas, sim, ao incentivo de aprendizagens que sejam relevantes e significativas nessa etapa da vida da criança. Contudo, é importante possibilitar diferentes experiências, explorações, linguagens e brincadeiras, para que a criança possa melhor se desenvolver. A esse respeito, Kramer (2006, p. 810)

defende que as instituições de educação, tanto as de Educação Infantil quanto as de Ensino Fundamental, têm por objetivo assegurar o direito das crianças de brincarem, criarem e aprenderem e que os maiores desafios são “o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais”.

Sendo assim, as instituições de Educação Infantil são importantes espaços em que as trocas de saberes podem ser compartilhadas, pois se estabelecem nas relações, ou seja, não é somente o profissional que está com a criança que contribui para seu desenvolvimento, mas, sobretudo, a própria criança, os pais e a comunidade, pois, como o professor, eles também têm muito a dizer e compartilhar com as crianças.

Assim, como aponta Souza (2007), as instituições de Educação Infantil devem privilegiar a escuta e a observação atenta das crianças. Assumindo essa postura, o professor tem a oportunidade de compreender o que as crianças dizem em seus gestos, olhares e atitudes e propiciar uma rotina que seja condizente com aquilo de que elas precisam nessa etapa da vida, de tal modo que as instituições não sejam ambientes preparados e pensados a partir de uma perspectiva de segregação, de cerceamento das diferentes linguagens e que visa à padronização e homogeneização de suas crianças.

2.3. Argumentação em contexto de formação inicial: por novos sentidos produzidos

A argumentação é o dispositivo linguístico discursivo que escolhi para dialogar com os participantes da pesquisa, acreditando que é por meio do movimento argumentativo que há o verso e o reverso da mesma moeda. Trata-se de um movimento paradoxal em que, de um lado, tem-se a busca por argumentos e, de outro, na interlocução, a premissa da abertura do argumento e do contra-argumento.

Considerando a argumentação dos participantes como foco desta investigação, os próximos diálogos serão pautados na categoria “argumentar” como um elemento dialógico presente na linguagem e com potencial para o desenvolvimento de propostas de formação de professores, realizadas sob o viés crítico-colaborativo.

A gênese dos estudos sobre a argumentação encontra-se na arte retórica, sendo ela consensualmente denominada como a arte de argumentar. A argumentação sustentada pelos pilares do “persuadir” e do “convencer” considera esses verbetes indissociáveis para a compreensão da prática argumentativa.

Ao consultar o *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa* (CUNHA, 1997), observa-se que a etimologia das palavras “persuadir” e “convencer” é semanticamente próxima. Esta foi descrita como “persuadir” e aquela como “levar a crer ou a aceitar, induzir, convencer”. É importante destacar que, apesar de os conceitos serem próximos, é possível notar que “persuadir” e “convencer” estão circunscritos a campos diferentes, pois, enquanto o primeiro se refere aos aspectos dos sentimentos e da emoção, ao segundo se alude pela razão.

Nesse sentido, por meio dos princípios da persuasão e do convencimento, ou seja, sob a égide da arte retórica, na Grécia Antiga originaram-se os estudos sobre a argumentação, os quais visavam a estruturar um conhecimento, compreendendo a linguagem como um instrumento profícuo para se manipular o outro.

Aristóteles, filósofo grego, via na retórica a possibilidade de levar o outro a ser persuadido em todo e qualquer discurso. Isso porque a considerava uma competência presente nos humanos, possibilitada pela linguagem. O referido filósofo trouxe também que as veracidades dos discursos podem ser legitimadas por meio de provas técnicas, denominadas instrumento persuasivo, quais sejam: *ethos* e *pathos*, de ordem afetiva, e *logos*, de caráter racional.

Ethos se refere à postura assumida pelo orador no momento de seu discurso, com o intuito de levar o auditório a crer no que ele diz. Além dos argumentos, o orador tem a possibilidade de convencer seu auditório tendo uma boa atuação no momento em que discursa. Já *pathos* é concebido como o modo pelo qual o orador, por meio do seu discurso, exprime as emoções e os sentimentos ao seu auditório, tendo este a oportunidade de aderir, ou não, aos argumentos propostos. Quanto a *logos*, refere-se à argumentação propriamente dita. São as escolhas realizadas no momento do discurso, procurando dar a ele maior credibilidade.

Na visão aristotélica, os argumentos são de duas naturezas: *etimema* e *exemplo*. O segundo parte de fatos passados para, de forma indutiva, levar o auditório a assentir o discurso sob o princípio da verdade – *demonstração analítica*. Já o primeiro parte de premissas prováveis, sendo considerado como de dedução, aceito pela maioria, por conta de serem conclusões verossímeis – *argumentação dialética*.

Com base nas noções de Aristóteles, é possível evidenciar o verossímil, baseando-se nos três instrumentos persuasivos já antes evidenciados: *ethos*, *pathos* e *logos*, sendo que tais instrumentos são encontrados nos três gêneros retóricos da

argumentação, a partir do auditório e da finalidade do orador: o *retórico judiciário*, o *retórico deliberativo* e o *retórico epidíctico*.

O retórico judiciário é orientado de modo que o auditório possa aderir à tese do orador, pois tal gênero é pautado em acusações e defesas. O retórico deliberativo, de caráter decisivo, é organizado de forma que o auditório possa tomar uma determinada decisão. E, por fim, o retórico epidíctico, que, diferentemente dos outros dois, é orientado pela perspectiva estética do discurso (SCHAPPER, 2010). Em síntese, apresento um quadro organizado por Reboul (2004), no qual se explicitam os gêneros do discurso na retórica.

Gêneros do Discurso	Auditório	Situação	Tempo	Ato	Valores	Argumento-tipo
Judiciário	Juízes	Aceitação ou transgressão de leis e normas	Passado (fatos por julgar)	Acusar Defender	Justo Injusto	Etinema (dedutivo)
Deliberativo	Assembleia democrática	Consulta a lucros ou prejuízos	Futuro	Aconselhar Desaconselhar	Útil Nocivo	Exemplo (indutivo)
Epidíctico	Espectador	Expressar a tragédia, a comédia, a exaltação a valores	Presente	Louvar Censurar	Nobre Vil	Ampliação

Fonte: REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Quadro 01 – Os três gêneros do discurso na Retórica

A partir do exposto no quadro, pode-se notar que, nos estudos aristotélicos, a retórica não estava reduzida ao processo de persuadir o auditório. Segundo Rodrigues (2010, p. 47), para o filósofo grego, essencialmente, a retórica “é a arte de achar meios de persuasão que cada caso comporta, possuindo um papel modesto, porém indispensável. A argumentação na Retórica é usada para provar ou para contrariar”. Nesse sentido, Aristóteles instituiu técnicas e meios de persuasão, sendo a dialética, como já mencionado, uma delas.

A partir de leituras de Aristóteles, Reboul (2004, p. 32) pondera que a dialética é “um jogo cujo objetivo consiste em provar ou refutar uma tese respeitando-se as regras de raciocínio”, pois a dialética aristotélica é compreendida como um jogo em que é aceitável que se faça tudo para vencer, desde que as regras lógicas sejam respeitadas. Nesse sentido, é importante destacar que, neste trabalho, a argumentação é compreendida e pautada em uma perspectiva dialética, uma vez que “funda-se em enunciados prováveis, dos quais se pode chegar a conclusões apenas verossímeis, não tendo o estatuto de verdade absoluta, mas que promovem diversos modos de raciocinar” (SCHAPPER, 2010, p. 55).

Cumprir notar que, no Império Romano, a retórica tinha seu reconhecimento semelhante ao dos gregos, uma vez que eles influenciaram sobremaneira os romanos. Cícero e Quintiliano foram duas figuras importantes para o pensamento retórico romano, porém, com a queda do Império, a retórica perdeu gradualmente seu valor. Tal fato teve maior ênfase durante a Idade Média e no período do Renascimento, momento em que predominou o pensamento cartesiano, ou seja, a razão como o princípio da verdade. Nesse contexto, a argumentação dialética de Aristóteles, que tinha como prerrogativa o verossímil e não uma verdade pronta, acabada, foi colocada em cheque.

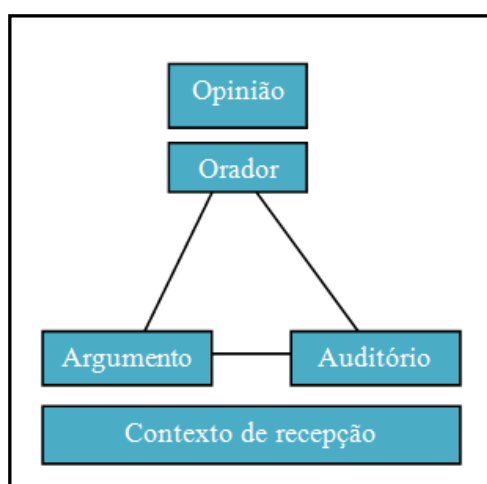
Apesar de a retórica aristotélica ter sido alvo de contestações, não se pode negar que o pensamento do filósofo grego contribuiu para a compreensão de que todo sujeito tem capacidade de argumentar e de que não há uma verdade absoluta, mas, sim, a construção de conhecimentos prováveis, por meio do embate dialético das ideias. A esse respeito, Mosca (2004, p. 17) afirma que, partindo-se do

princípio de que a argumentatividade está presente em toda e qualquer atividade discursiva, tem-se também como básico o fato de que argumentar significa considerar o outro como capaz de reagir e de interagir diante das respostas e teses que lhe são apresentadas.

Nessa direção, a obra de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, no ano de 1958, século XX, resgatou a retórica de Aristóteles, porém conferindo a ela um olhar novo. Tais estudiosos conceberam a argumentação como uma atividade discursiva e a importância de considerá-la a partir do critério de verossimilhança. Sob essa égide, aparece o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) consagraram como Nova Retórica, pois consideravam importante romper com as noções de razão e raciocínio de René Descartes.

Os referidos autores defenderam, assim, a argumentação como “o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses que são apresentadas para o seu assentimento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 5). Além disso, é por meio da argumentação que o orador objetiva levar o outro à adesão a sua tese, porém esse processo é marcado por diferentes pontos de vista, tendo o auditório o direito de aderir ou contestar a tese apresentada.

Philippe Breton (2003), no livro *A argumentação na comunicação*, destacou três elementos intrínsecos ao campo da argumentação: (1) argumentar é, antes de tudo, um ato de comunicação; (2) argumentar não é convencer o outro a qualquer custo e (3) argumentar é raciocinar, ou seja, é levar uma tese a seu auditório e dar a ele boas razões para que possa aderir a ela. Conforme a figura a seguir, Breton definiu que o ato argumentativo constitui-se pela opinião, o orador, o argumento, o auditório e o contexto de recepção.



Fonte: BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2003.

Figura 04 – Esquema da comunicação argumentativa

É importante dizer que, no processo argumentativo, o diálogo constitui um meio imprescindível, pois, é por meio dele, que, segundo Rodrigues (2010, p. 52), “o homem se apropria da língua, não só para transmitir informações, mas também para interagir com o outro e, assim, constituir-se individual e socialmente”. Diante disso, é relevante apontar que é sob essa perspectiva que o presente trabalho se encontra.

Isso porque esta dissertação comunga da ideia de que tanto o orador quanto seu auditório são produtores de discursos que, conseqüentemente, têm a oportunidade de produção de novos conhecimentos, por meio do embate de ideias. É, então, no movimento argumentativo, da palavra e da contrapalavra, que os participantes podem apresentar seus pontos de vista e, juntos, de forma colaborativa, construir conhecimentos verossímeis.

Faz-se, então, necessário concordar com Liberali (2008, p. 90), quando afirma:

A argumentação, presente nas negociações que realizam as atividades de formação crítica de educadores, age como mediadora na produção de significados compartilhados. Considerando a argumentação como o artefato/instrumento que, de forma colaborativa, medeia, constitutivamente, o objeto *formação crítica*, podemos perceber facetas desse objeto como resultante de um processo de negociação e não de imposição.

Em tal perspectiva, a argumentação funciona como mediadora na produção dos significados compartilhados, sendo responsável por um processo de negociação dos sentidos trazidos pelos participantes, e não uma imposição do orador ao seu auditório. Seguindo esse pensamento, nesta dissertação, o movimento argumentativo visto em uma perspectiva sócio-histórico-cultural compreende os participantes como produtores e coprodutores de conhecimentos, não existindo verdades prontas e acabadas e, sim, verdades que são construídas por meio do diálogo. A linguagem constitui-se como mediadora das ações.

Nessa linha, Liberali (2013, p. 108) apresenta a *argumentação colaborativa*, que tem como proposta “a produção coletiva e colaborativa de significados compartilhados novos e relevantes para a comunidade”, pois

a argumentação no enquadre colaborativo pressupõe embates de sentidos em que os sujeitos se engajem em intensa participação afetocognitiva e colaborem para a produção coletiva de conhecimentos, indo além do que podem ir sozinhos.

Segundo Meaney (2009), a colaboração tem papel fundamental no discurso argumentativo-dialógico, pois neles há a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal que contribuem, sobremaneira, para que, no embate de ideias, tanto o contexto como os participantes sofram mudanças. Assim, é importante considerar a

argumentação como “uma forma particular de interação, em que se confrontam pontos de vista diferentes para se chegar a uma nova construção” (MOSCA, 2004, p. 5).

Uma pesquisa como esta, embasada na concepção crítico-colaborativa, precisa levar em conta o contexto de produção dos discursos como também os diálogos tecidos na cena discursiva, pois os participantes precisam ser olhados sob o prisma de produtores de saberes e não apenas como ouvintes de um processo de formação.

Diante do que foi dito, faz-se necessário esclarecer que, neste trabalho, a argumentação é apresentada como um dispositivo enunciativo que, por meio dos tipos de argumentos discutidos, que serão explicitados no Capítulo 4, permite investigar os sentidos e significados produzidos pelos sujeitos envolvidos nos espaços discursivos da prática de pesquisa.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFJF COMO CONTEXTO DE PESQUISA

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

Como já explicitado, discuto, nesta pesquisa, como ocorre o processo argumentativo na formação inicial do pedagogo e, se ocorre, como os diálogos tecidos entre aluno-professor-aluno acerca das concepções de infância propiciam a formação crítica desse futuro professor.

Antes de começar a contextualização do campo de investigação, é importante destacar que a formação de professores para a atuação com as crianças pequenas não veio juntamente com a criação de um curso que pensasse a respeito da formação de professores, ou seja, o curso de Pedagogia. Na verdade, tal formação foi sendo pensada e constituída a partir de discussões travadas ao longo do cenário da educação brasileira.

Tendo isso em vista, para melhor compreensão do contexto da pesquisa, apresento, a seguir, um breve histórico do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora e a forma como se deu o movimento de investigação. Cumpre notar que esta escrita procura destacar a formação do professor para a infância, ou seja, apontar, a partir dos documentos oficiais pesquisados, a importância e ênfase que deram a esse profissional para atuação em tal segmento.

Iniciando minha busca para a contextualização do campo de investigação, recorri à internet para pesquisar e realizar as leituras de leis e decretos que tratavam da criação dos cursos de Pedagogia no país e, mais especificamente, do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Após as pesquisas e leituras dos materiais, posso afirmar que a década de 30 do século XX foi marcada por um movimento em torno da criação de Faculdades que visassem à formação para o magistério e, além disso, para o desenvolvimento da investigação científica e a formação de uma cultura pedagógica nacional. Assim, no ano de 1939, com o Decreto-Lei nº 1.190, no âmbito da Reforma Francisco Campos, que tratava da organização da Faculdade Nacional de Filosofia no país, instituída

anteriormente pela Lei nº 452, de 1937, como Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, estabeleceu-se um padrão curricular que deveria ser adotado por todas as demais Faculdades.

O referido Decreto-Lei de 1939, que instituiu o curso de Pedagogia no país, em seu artigo 2º, explicitava que a Faculdade Nacional de Filosofia compreenderia quatro seções: Filosofia; Ciências; Letras e Pedagogia – e uma seção especial de Didática. A respeito da seção de Pedagogia, o artigo 7º esclarecia que esta se constituiria de um curso ordinário: o curso de Pedagogia, que teria a organização conforme apresenta o quadro a seguir:

<p>SECÇÃO XI Do curso de pedagogia</p> <p>Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:</p> <p>Primeira série</p> <ol style="list-style-type: none">1. Complementos de matemática.2. História da filosofia.3. Sociologia.4. Fundamentos biológicos da educação.5. Psicologia educacional. <p>Segunda série</p> <ol style="list-style-type: none">1. Estatística educacional.2. História da educação.3. Fundamentos sociológicos da educação.4. Psicologia educacional.5. Administração escolar. <p>Terceira série</p> <ol style="list-style-type: none">1. História da educação.2. Psicologia educacional.3. Administração escolar.4. Educação comparada.5. Filosofia da educação.
--

Fonte: Decreto-Lei nº 1.190, de 1939.

Quadro 02 – Organização curso de Pedagogia, Decreto-Lei nº 1.190, de 1939

Segundo Scheibe e Durlí (2011, p. 86), no referido período, o curso de Pedagogia visava a duas finalidades centrais:

[...] formar técnicos em Educação para atuar junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino, mediante a titulação de bacharel, alcançada após três anos de estudos e para o exercício da docência no

ensino secundário e particularmente no normal, com o acréscimo de mais um ano de estudos então denominados de Didática.

A partir do exposto, podemos compreender que o curso de Pedagogia, com duração de três anos, formava bacharéis e, somente após mais um ano do curso de Didática, o aluno sairia, também, com a titulação de licenciado e poderia, assim, atuar no ensino secundário e normal (SCHEIBE; DURLI, 2011). Segue-se a organização do curso de Didática, para uma melhor ilustração do que foi dito:

<p>SECÇÃO XII</p> <p>Do curso de didática</p> <p>Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Didática geral.2. Didática especial.3. Psicologia educacional.4. Administração escolar.5. Fundamentos biológicos da educação.6. Fundamentos sociológicos da educação.

Fonte: Decreto-Lei nº 1.190, de 1939.

Quadro 03 – Organização curso de Didática, Decreto-Lei nº 1.190, de 1939.

Tendo em vista as estruturas de formação de bacharéis e licenciados em Pedagogia, a partir do Decreto-Lei de nº 1.190, Chaves (1981, p. 6) destaca:

O currículo (no caso pleno, não mínimo) baixado para o Curso de Pedagogia Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, esteve em vigência durante vinte e três anos, só vindo a ser reformulado com o advento da Lei de Diretrizes e Bases. Esse Decreto-Lei criou o chamado Esquema 3+1, ou seja, o Esquema através do qual em curso de duração de três anos (dentre os quais se incluía o de Pedagogia) o indivíduo obtinha o Bacharelado, ao qual se acrescentava o diploma de Licenciatura (também para a Pedagogia) após mais um ano do chamado "Curso de Didática". Portanto, em relação à Pedagogia, havia um Bacharelado de três anos e uma Licenciatura de quatro. O Bacharel em Pedagogia, sem a formação complementar do Curso de Didática, era conhecido como um "técnico em educação".

Foi, então, a partir do Decreto-Lei nº 1.190 que, nos anos 40, mais especificamente no dia 28 de novembro de 1945, foi fundada a Faculdade de Filosofia e Letras – FAFILE de Juiz de Fora, com seus primeiros cursos: Ciências Sociais, Letras Básicas, Geografia e História. Mais tarde, com a criação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, no ano de 1960, tais cursos passaram a integrar a instituição, por meio do Decreto nº 758, de 20 de março de 1962. Porém, somente no ano de 1966 (Decreto nº 58.423, de 17 de maio), houve a autorização para o funcionamento do curso de Pedagogia na UFJF, que teve seu reconhecimento por meio do Decreto nº 66.263, de 26 de fevereiro de 1970.

Trazendo a discussão do curso de Pedagogia da UFJF, criado no âmbito da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), com foco na formação para a atuação com as crianças pequenas, podemos inferir que esta não mencionava a obrigatoriedade, menos ainda uma formação mínima, para a formação de profissionais que atuariam com crianças até os seis anos de idade. No artigo 52, capítulo IV – “Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio”, a referida Lei esclarece apenas que “o ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”.

Segundo Silva (2011), após a regulamentação do curso de Pedagogia no ano de 1939, este sofreu alterações somente com a elaboração da LDB 4024/61. A partir de tal Lei,

[...] o curso de Bacharelado para a formação do Pedagogo se mantém (Parecer CFE 251/62) e se regulamentam as Licenciaturas (Parecer CFE292/62). Já o Parecer CFE 252/69 abole a diferença entre Bacharelado e Licenciatura, mas mantém a formação de especialistas nas várias habilitações. Essas significam as primeiras mudanças no fluxo da história (SILVA, 2011, p. 39).

É importante destacar que, no ano de 1968, a Lei nº 5.540 reformulou a Universidade Brasileira e, a partir desse momento, as Faculdades de Filosofia, idealizadas na década de 30, foram desmembradas, dando, assim, origem às Faculdades de Educação e aos Institutos. Desse modo, a Faculdade de Filosofia e Letras da UFJF,

no ano de 1969, transformou-se em Faculdade de Educação. Cumpre notar que a reforma universitária de 1968 fixou nos cursos de Pedagogia a responsabilidade de formação do especialista em Educação, criando, assim, diversas habilitações específicas. Tendo em vista o desmembramento da antiga Faculdade de Filosofia e Letras, além da formação do especialista em Educação, as Faculdades de Educação ficariam responsáveis, também, por disponibilizar matérias pedagógicas para os cursos de Licenciatura oferecidos pelos institutos especializados.

As recentes iniciativas por reconsiderar ou propor novas diretrizes para o curso de Pedagogia e Licenciaturas surgiram na década de 1970. Nesse período, foi promulgada a segunda LDB (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), que regulamentava, em seu capítulo V, a formação dos professores e especialistas. Para atuação no ensino de 1º grau (antiga etapa da 1ª à 4ª série), a formação exigida era habilitação específica de 2º grau (Escolas Normais). Já a formação para administração, orientação, inspeção, supervisão e demais especialistas de educação, a LDB assegurava que seria realizada em curso superior de graduação, plena ou curta, ou de pós-graduação.

É possível observar que a formação de professores para atuação com as crianças pequenas, denominada atualmente como educação infantil, ainda não estava circunscrita aos cursos de Pedagogia, mas, sim, aos cursos de 2º grau, conhecidos como Magistério.

Torna-se importante esclarecer que, na busca cuidadosa e detalhada aos documentos da Faculdade de Educação da UFJF, não foi possível localizar grades curriculares e/ou ementas que pudessem ilustrar a discussão tecida até o presente momento.

Porém leituras minuciosas levaram-me a documentos que traziam o histórico da reformulação curricular do curso de Pedagogia após a década de 1970. Segundo a Resolução nº 44/80, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE da UFJF, os cursos de Pedagogia tiveram seus currículos mínimos regulamentados pela Resolução nº 2, de 12 de maio de 1969, do Conselho Federal de Educação e, a partir de tal momento, era preciso pensar a respeito do enriquecimento da parte comum dos currículos, rever e/ou ampliar as habilitações específicas e ter uma educação voltada para a sociedade brasileira.

Nesse sentido, na década de 1980, a Resolução supracitada instituiu o currículo de graduação plena em Pedagogia da UFJF. Tal documento estabeleceu uma parte comum a todas as modalidades de habilitações (currículo mínimo do CFE e

enriquecimento da universidade) e outra diversificada, em função de habilitações específicas, a saber: administração escolar, inspeção escolar, magistério (disciplinas de Formação Pedagógica em nível de 2º Grau), orientação educacional e supervisão escolar, conforme Anexo V.

Pode-se observar que, apesar da inclusão da formação para o Magistério de 1º grau nos cursos de Pedagogia, bem como das leis que regiam a educação brasileira, ainda não estava prevista uma formação específica e/ou geral para atuação na idade pré-escolar.

Contudo, ao final dos anos 80 e início dos anos 90, a Faculdade de Educação passou a pensar em uma reformulação para o curso de Pedagogia da UFJF, tendo em vista que o cenário da educação brasileira, nesse período, tendenciava para a formação do professor da 1ª à 4ª série e Curso Normal como eixo central do curso.

Após discussões entre os diferentes departamentos⁵⁸ que compunham a Faculdade de Educação, o curso de Pedagogia seria voltado para a formação do professor da 1ª à 4ª série e Curso Normal e, de forma integrada e consistente, de modo que permitisse o exercício das funções de Administração Escolar, Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional e Inspeção Escolar.

A reformulação do curso apresentava, também, a redução de disciplinas obrigatórias e a ampliação das disciplinas opcionais, pois se acreditava que, nessa reconfiguração, os alunos teriam uma sólida formação básica para atuação no ensino de 1º e 2º graus e enriquecimento em outras áreas de interesse: Educação Pré-Escolar, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos. Pode-se observar que, em tal reformulação, começa-se a pensar sobre a Educação Pré-Escolar no curso de Pedagogia, ainda que em caráter opcional, conforme Anexo VI.

Nas pesquisas em arquivos do curso da Faculdade de Educação da UFJF, foi possível localizar, também, os documentos que traziam a correspondência de currículo mínimo de Pedagogia (Anexo VII), aprovado pela Resolução nº 44/80 – CEPE e alterado por resoluções posteriores, com validade para os alunos que entraram até o ano de 1996, e a correspondência do currículo mínimo aprovado pela Resolução 01/97 – CONSU, de 30 de janeiro de 1997, conforme Anexo VIII.

⁵⁸ A Faculdade de Educação era composta por quatro departamentos: Administração Escolar – ADE, Fundamentos da Educação – EDU, Métodos e Técnicas da Educação – MET, Psicologia da Educação e Orientação Educacional – PEO.

Pode-se observar que, na década de 90, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o curso de Pedagogia precisava se adequar às novas resoluções. Nos artigos 61 a 67 da LDB, fica definida a formação dos profissionais da Educação. No que concerne à formação de docentes para atuar na educação básica, a lei afirmava que a mesma deveria ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena. Porém, a formação para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental seria oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB, 1996, art. 62). Com relação aos cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior que visassem à formação dos professores, a LDB assertava:

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65º. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

É importante evidenciar que a última LDB destacou-se, também, no que concerne ao seu artigo 87º, parágrafo 4º, que definiu: “até o fim da Década da Educação⁵⁹ somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

É, portanto, na LDB/1996 que a Educação Infantil ganha maior visibilidade e há também a ampliação das discussões no que tange ao ensino nas séries iniciais. Porém, em tal lei se admitiam profissionais na Educação Infantil que teriam a formação de Magistério em nível médio, sendo tal formação aceita somente até o fim da Década da Educação. Entretanto, como é possível observar no Anexo IX, as discussões acerca da educação infantil começaram a aparecer, com mais ênfase, no currículo do curso de

⁵⁹ A década da Educação foi contabilizada a partir do ano seguinte da publicação da referida lei, ou seja, de 1997 a 2007.

Pedagogia, no ano de 2000, momento em que foi oferecida uma disciplina pelo Departamento de Métodos e Técnicas da Educação – MET intitulada “Educação Infantil”, para alunos do 5º período.

As discussões somente conseguiram hegemonia nos cursos de Pedagogia, quando, em 2006, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006). Segundo Scheibe e Durli (2011, p. 101-102):

A atual formulação oficial do curso, que se encontra nas DCN aprovadas em 2006, traduz em grande parte esse direcionamento para uma normalização operacional do curso. Há, no entanto, grandes desafios para a sua organização, que precisam ser considerados pelos projetos pedagógicos. Para além de uma formação comum de aprofundamento pedagógico geral e de gestão, o percurso formativo precisa dar conta de constituir as bases docentes para a Educação Infantil nas suas especificidades e também para os anos iniciais do Ensino Fundamental. As experiências curriculares em andamento precisam ser acompanhadas pelas instituições formadoras e pelos pesquisadores da área educacional para possibilitar uma efetiva discussão das potencialidades colocadas pelas diretrizes e também para avaliar necessidades de acréscimos ou mudanças na legislação.

Nesse sentido, trazendo essa discussão para o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFJF, é possível inferir que a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, veio contribuir para a movimentação da reestruturação curricular para o curso de Pedagogia na UFJF, que começou a ser pensada em novembro de 2004 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2007). Assim, em setembro de 2007, a Prof.^a Dr.^a Maria da Assunção Calderano (coordenadora do curso à época) apresentou a todos, por meio de documento impresso, um informativo que continha todo o processo de construção e implementação da reestruturação do curso de Pedagogia, no âmbito da Faculdade de Educação da UFJF. Mais tarde, em novembro de 2011, o Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues (coordenador do curso no período) trouxe uma nova versão do documento de reestruturação curricular do curso de Pedagogia da UFJF, apresentando poucas modificações.

Para melhor visualização, e com o propósito de análise da formulação curricular do curso, apresento, a seguir, a Matriz Curricular do curso de Pedagogia da UFJF em 2008. Elaborada à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e das demandas e

possibilidades acadêmicas da Faculdade de Educação, foi aprovada na Unidade e nas Instâncias Superiores da UFJF em 2007, e implementada no primeiro semestre de 2008.

FUNDAMENTOS	GESTÃO	SABERES ESCOLARES	TRANSVERSAL
OBRIGATORIAS – Núcleo básico	OBRIGATORIAS – Núcleo básico	OBRIGATORIAS – Núcleo básico	OBRIGATORIAS – Núcleo básico
1. História da Educação	8. Trabalho e Educação	17. Fund. Teor. Met. em Alfabetização I	27. Pesquisa I – Introdução à pesquisa Educacional
2. Educação e diversidade Étnico-racial	9. Avaliação e Medidas Educacionais	18. Fund. Teor. Met. em Português I	28. Educação <i>on line</i> : reflexões e práticas
3. Filosofia da Educação	10. Currículo e Organização Pedagógica	19. Fund. Teor. Met em Matemática I	29. Educação e Diversidade I
4. Sociologia da Educação	11. Políticas Públicas Educacionais	20. Fund. Teor. Met. em Ciências I	30. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
5. Antropologia e Educação	12. Planejamento da Educação: sistema e unidades escolares	21. Fund. Teor. Met em Geografia I	31. Práticas Textuais I
6. Psicologia da Educação I (Proc. de Ens. Aprendizagem)	13. Estatística aplicada à Educação	22. Fund. Teor. Met. em História I	32. Pesquisa II – Elaboração de Projeto de Pesquisa
7. Psicologia da Educação II (Proc. Ens e Aprendizagem II)	14. Gestão e Organização dos Sistemas Escolares	23. Fund. Teor. Met em Artes I	33. Corporeidade e cultura de movimento
	15. Políticas de Educação para a Infância	24. Fund. Teor. Met. em Educação Infantil I	34. TCC I
	16. Educação Brasileira: legislação e sistema	25. Fund. Teor. Met. em Educação Infantil II	35. TCC II
		26. Fund. Teor. Met. em EJA I	
7x4= 28x15= 420	9x4=36 x15= 540	10x4=40 x15= 600	9x4=36 x15= 540

ELETIVAS (aprofundamento)	ELETIVAS (aprofundamento)	ELETIVAS (aprofundamento)	ELETIVAS (aprofundamento)
36. Fundamentos da Educação: os caminhos da pesquisa	41. Economia e Educação	46. Fund. Teor. Met. em Alfabetização II	58. Infância e adolescência na contemporaneidade
37. Tópicos Especiais em educação e desigualdade social	42. Cultura Organizacional da Escola	47. Fund. Teor. Met. em Português II	59. Educação e Diversidade II
38. Tópicos especiais: temas atuais em educação	43. Movimentos Sociais e Educação	48. Fund. Teor. Met. em Matemática II	60. Sistema Braille Grau I de Leitura e Escrita
39. Seminário em Fundamentos da Educação	44. Seminário em Gestão	49. Fund. Teor. Met em Ciências II	61. A diversidade na mídia cinematográfica
40. Grupo de Pesquisa em Fundamentos da Educação:	45. Grupo de Pesquisa em Gestão	50. Fund. Teor. Met. em Geografia II	62. Abordagem sócio-histórica e deficiência
		51. Fund. Teor. Met. em História II	63. Tópicos Especiais em Educação e Diversidade
		52. Fund. Teor. Met. em Artes II	64. Práticas Textuais II
		53. Ludicidade e Educação Infantil	65. As Tecnologias da Informação e da Comunicação em Educação
		54. Fund. Teor. Met. em EJA II	66. Seminário em Temas Transversais
		55. Seminário em Saberes Escolares e currículo	67. Grupo de Pesquisa em Temas Transversais
		56. Grupo de Pesquisa em Saberes Escolares e currículo	
		57. Mídias, infância e escola	
	OPCIONAIS	OPCIONAIS	OPCIONAIS
68. Pedagogia além do espaço escolar	71. Fundamentos Teóricos da Administração Escolar		75. Psicologia Social (Relações Interpessoais)

69. Psicanálise e Educação	72. Liberalismo, neoliberalismo e educação.		76. Família e Educação
70. Tópicos especiais: formação profissional do pedagogo e sua prática cotidiana	73. Educação alternativa para grupos populares		77. Tópicos especiais em Educação
	74. Tópicos especiais: experiências de pesquisa em gestão educacional		

Sobre o estágio curricular:

Estágio obrigatório básico– Ar. 7º. II:	
78. Estágio Interdisciplinar (I): (Prática Escolar em Educação Infantil I)	60
79. Estágio Interdisciplinar (II): séries iniciais – 3º. E 4º. Séries do Ens. Fundamental	60
80. Estágio (III): Alfabetização	60
81. Estágio (IV): Gestão escolar	60
82. Estágio (V): EJA	60
TOTAL DE CARGA HORÁRIA MÍNIMA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO	300 horas
Estágio complementar: aprofundamento em algumas das áreas anteriores ou Estágio opcional – Estágio VI	
83. Estágio (VI): Pedagogia e espaços não escolares	60

Fonte: Informativo: reestruturação curricular Pedagogia, 2011, p. 10 – 11.

Figura 05 – Matriz Curricular do curso de Pedagogia da UFJF

Segundo informações que constam no site da Faculdade de Educação da UFJF, atualmente, “o curso de Pedagogia destina-se à formação de profissionais da educação para atuação nos diversos campos – Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão de Processos Educacionais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, s.d.).

Observa-se que, ao contrário de décadas anteriores à LDB/1996, em que o curso de Pedagogia preocupava-se muito com a formação para a gestão e o magistério para as séries iniciais, nos dias de hoje, após as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, a preocupação dá-se, também, no âmbito da formação para a docência, mais especificamente na formação do profissional para atuação na educação infantil e, também, nas séries iniciais da educação básica (GATTI, 2010).

Trazendo a supracitada reformulação curricular do curso de Pedagogia da UFJF para esta pesquisa, que visa a acompanhar as discussões entre aluno-professor-aluno no interior da disciplina de Fundamentos Teórico-Methodológicos em Educação Infantil I, pode-se observar o avanço nas discussões no campo da Educação Infantil, área que não era contemplada nos cursos de formação de professores, uma vez que se acreditava que seria atendida pelos cursos de Normal Superior.

Cumpra-se notar que o atual fluxo curricular do curso (conforme figura a seguir) é composto por disciplinas obrigatórias, eletivas⁶⁰ e opcionais,⁶¹ que o aluno precisa cursar para a obtenção do diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia.

	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
D I S C I P L I N A S	01. História da Educação	03. Filosofia da Educação	17 Fundamentos Teórico-Metodológicos em Alfabetização	12. Planejamento da Educação: sistemas e unidades escolares	05. Antropologia e Educação	02. Educação e Diversidade Étnico-racial	11. Políticas Públicas Educacionais	08. Trabalho e Educação
	04. Sociologia da Educação	07. Psicologia da Educação II	18 Fundamentos Teórico-Metodológicos em Português I	19. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Matemática	10. Currículo e Organização Pedagógica	16. Educação Brasileira: legislação e sistema	14. Gestão e Organização dos sistemas escolares	09. Avaliação e Medidas Educacionais
	06. Psicologia da Educação	15. Políticas de Educação para a Infância	22 Fundamentos Teórico-Metodológicos em História	20. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Ciências	13. Estatística Aplicada à Educação	26. Fundamentos Teórico-Metodológicos em EJA I	Eletiva presencial	Eletiva presencial
	29. Educação e Diversidade I	24. Fund. Teor. Met. do P. E. A. e Prat. Esc. em Educação Infantil II	23 Fundamentos Teórico-Metodológicos em Artes I	21. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Geografia	32. Pesquisa II: elaboração do Projeto de Pesquisa	30. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	<i>Opcional presencial</i>	Eletiva presencial
	31. Práticas Textuais	28. Educação On Line: reflexões e práticas	25 Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil II	27. Pesquisa I: Introdução à Pesquisa Educacional	Eletiva Presencial	<i>Opcional presencial</i>	<i>Opcional presencial</i>	<i>Opcional presencial</i>
		33. Corporeidade e Cultura de Movimento	Eletiva On Line	Eletiva On Line	Eletiva On Line	<i>Opcional On line</i>	34. TCC I	35. TCC II

Fonte: Informativo: reestruturação curricular Pedagogia, 2011, p. 17.

Figura 06 – Fluxo curricular do curso de Pedagogia da UFJF

Assim, após a nova configuração que o curso tomou, observam-se a obrigatoriedade de três disciplinas e um estágio que visam à discussão da Educação Infantil, quais sejam: Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I, Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil II e Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação Infantil, além de uma disciplina que discute as Políticas de Educação para a Infância.

⁶⁰ As disciplinas eletivas são oferecidas com o objetivo de possibilitar o aprofundamento em determinado eixo educativo, a partir do interesse acadêmico. Dentro do conjunto das disciplinas eletivas, o aluno escolherá, no mínimo, sete disciplinas eletivas para cursar.

⁶¹ Os alunos precisam cursar cinco disciplinas opcionais, pertencentes ou não ao conjunto de disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação. Tais disciplinas poderão ser substituídas, em parte, por outras atividades acadêmicas previstas no documento de reestruturação curricular do curso de Pedagogia.

Mas por que ter como campo uma disciplina que traz em suas discussões a infância? Como já explicitado no início deste trabalho, esta investigação é fruto da minha inserção no Grupo de Pesquisa - GP Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância - LEFoPI, coordenado pelas Prof.^{as} Dr.^{as} Ilka Schapper, Núbia Santos e Ana Rosa Picanço, que tem como um dos campos de investigação os estudos das crianças e suas infâncias.

Portanto, esta escolha deu-se pelo fato de minhas discussões anteriores já trazerem a formação de professores, com ênfase na educação infantil. Assim, ao construir minha proposta de pesquisa, procurei conservar tais eixos, devido ao meu interesse em continuar os diálogos nesses campos de discussões. Faz-se pertinente, a esse respeito, trazer o pensamento de Schapper (2010, p. 106):

É sabido que cada pesquisador, ao elaborar um projeto de pesquisa, tem as suas convicções influenciadas pela quantidade e qualidade de informações que tem sobre uma área do conhecimento. Portanto, as suas crenças são resultado das informações de que dispõe sobre um determinado assunto ou tema somadas às suas experiências de vida.

Foi refletindo sobre as questões da infância no interior do grupo LEFoPI e sobre a questão da formação de professores, atreladas ao processo argumentativo no subeixo Argumentação, Formação de Professores e Educação – AForPE, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ilka Schapper, que esta pesquisa se configurou.

Desse modo, meu movimento inicial foi o de tomar conhecimento do fluxo curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na busca por uma disciplina que contemplasse, em suas discussões, a formação do professor para atuar na educação infantil e, mais especificamente, as discussões no que se refere à educação infantil de 0 a 3 anos.

Nesse primeiro movimento, observei que, no segundo semestre de 2014, a disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I estaria em carga para a turma do segundo período do diurno e as disciplinas de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil II e de Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação Infantil, para o terceiro período da turma no noturno.

Realizei, então, a leitura da ementa das referidas disciplinas e, em conversa informal com uma das professoras do Departamento de Educação, veio à tona a reconfiguração no trabalho desenvolvido pelas referidas disciplinas, de modo que a distribuição era a seguinte: a disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em

Educação Infantil I ficou responsável pelas discussões da infância de 0 a 3 anos e a disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil II pelas questões da infância de 4 a 5 anos.

Como minha proposta de investigação objetivava ver como acontece a argumentação entre aluno-professor-aluno em uma disciplina que discute a Educação Infantil de 0 a 3 anos na formação inicial do pedagogo, optei pelo acompanhamento dos diálogos tecidos na disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I.

Em seguida, procurei, junto à coordenação do curso de Pedagogia, o possível nome do professor que assumiria a disciplina de Educação Infantil I, no segundo semestre de 2014, com a qual eu desenvolveria meu trabalho de campo. A finalidade era a de conversar e expor para o professor minha proposta de pesquisa e de acompanhamento de sua disciplina ao longo de todo o semestre.

Feita a apresentação de minha pesquisa para a professora que assumiria a disciplina de meu interesse, a mesma logo se prontificou a participar e convidou-me para ir à turma que eu acompanharia, para que pudesse, também, me apresentar aos alunos e saber de seu interesse. Para minha surpresa, todos os alunos presentes no dia de meu convite disponibilizaram-se a participar.

Assim, no início do segundo semestre de 2014, já com a pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da UFJF (Anexo I), voltei à turma para apresentar novamente minha pesquisa, esclarecer possíveis dúvidas e pedir autorização dos alunos para a realização da mesma.

Cumpre notar que a contextualização dos participantes envolvidos no processo de pesquisa será apresentada e discutida no Capítulo 4.

TESSITURAS METODOLÓGICAS: TRAVESSIAS DA PESQUISA

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.

Lev Vygotsky

O ato de fazer pesquisa não traduz linearidade, ao contrário, revela os movimentos e os percursos que constituem as trajetórias da investigação. Para Jobim e Souza (2003), pesquisar é um processo de desencantamento e de encantamento do mundo, pois é no movimento de se fazer pesquisa que o pesquisador tem a oportunidade de tecer suas leituras, a partir dos caminhos e (des)caminhos trilhados, por meio de sua interação simbólica com o mundo.

Esses preceitos acerca do fazer pesquisa e se fazer pesquisador estão subsidiados na perspectiva de investigação sócio-histórico-cultural, que ganha protagonismo nos trabalhos de Vygotsky e Bakhtin. Tais interlocutores trazem importantes discussões para esta pesquisa, no que diz respeito ao papel da linguagem e da construção do conhecimento por meio do social.

Como na epígrafe deste capítulo, a perspectiva metodológica de Vygotsky (2007) revela a necessidade de existir uma coerência no método adotado pelo pesquisador, pois é por meio dele, durante toda a investigação, que o pesquisador busca a compreensão do contexto investigado.

Para o referido teórico, o movimento de pesquisar é estudar o fenômeno em seu processo de desenvolvimento, ou seja, a sua historicidade, pois “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético” (ibid., p. 68). Nesse sentido, infere-se que, para Vygotsky, só é possível investigar o sujeito a partir de seu contexto sócio-histórico-cultural, uma vez que ele compreende que o pesquisador não deve se ater somente ao produto da investigação, mas, sim, a todo o processo que envolve o “fenômeno” estudado.

Outra perspectiva trazida por Vygotsky e que vem contribuir para a reflexão sobre o ato de fazer pesquisa está interligada com a relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado, pois, segundo Freitas e Ramos (2010), ao contextualizarmos os participantes da investigação, compreendemos esse outro como um sujeito que é constituído a partir de seu meio, ou seja, um sujeito que se constrói na relação com seus pares, principalmente pela mediação da linguagem.

O ato de pesquisar, pensado por meio das discussões bakhtinianas, pode ser compreendido a partir de um episódio único entre o pesquisador e seu outro. Isso porque é no encontro com a palavra alheia que se tem a oportunidade de compartilhar experiências, conhecimentos e valores. Nesse sentido, caracteriza-se como a intervenção do pesquisador no mundo, em que este procura possibilitar mudanças no contexto pesquisado e, por conseguinte, transforma a sua própria prática de pesquisa.

Jobim e Souza (2011, p. 40), a partir de reflexões epistemológicas de Mikhail Bakhtin, apresenta alguns princípios orientadores do ato de pesquisar:

- O pesquisador deve estar atento aos diálogos e às relações de reciprocidade que se estabelecem no contexto de uma determinada pesquisa, pois o que acontece entre o pesquisador e seus outros no campo é o que dá sentido à questão que está sendo investigada;
- O contexto da pesquisa é um espaço de construção de consciência de si e do outro na produção do conhecimento responsável. Tanto pesquisador como os sujeitos da pesquisa se transformam no ato de pesquisar;
- Faz-se necessário caracterizar a especificidade do momento em que o pesquisador se retira do campo, onde se deu o diálogo vivo com o sujeito da pesquisa, para o momento do relato escrito deste acontecimento. Em outras palavras, o pesquisador deve levar em conta a dimensão ética do ato de pesquisar em seus dois momentos consecutivos: o encontro do pesquisador e seu outro, e o encontro do pesquisador e seu texto;
- A pesquisa que tem como premissa o dialogismo e a alteridade, na perspectiva bakhtiniana, é um tipo especial do que denominamos *pesquisa-intervenção* em ciências humanas.

Seguindo essas premissas do ato de pesquisar, entendido como um olhar atento aos diálogos tecidos entre o pesquisador e seu outro, em uma tentativa de transformação da realidade, é possível estabelecer intersecções nas colocações de Bakhtin e Vygotsky, pois, nos estudos de ambos, a consciência humana, mediada pela linguagem, é concebida por meio das relações instituídas entre os sujeitos. Grosso modo, a linguagem exerce papel de protagonista em todo o processo de investigação.

É nesse movimento do ato de pesquisar, que trago as tessituras metodológicas deste trabalho, esclarecendo a perspectiva sobre a qual esta pesquisa está fundamentada, o contexto da investigação, os instrumentos para sua realização e, por fim, os procedimentos de análise e interpretação dos dados.

4.1. Ponto de partida: diálogo entre a perspectiva Sócio-Histórico-Cultural e a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol

De início, é importante destacar que a pesquisa em educação revela a grande diversidade de teorias e metodologias para a realização das investigações nesse campo de estudo. Desse modo, é necessário que o pesquisador assuma uma postura em busca de métodos e concepções que o orientem a se colocar na realidade a qual pretende compreender e/ou para a qual pretende propiciar mudanças.

A esse respeito, Ghedin e Franco (2008, p. 107) afirmam que é importante compreender que a metodologia carece de ser pensada

como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e, deste, ao concreto, até a organização de novos conhecimentos que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial.

A metodologia pode, assim, ser concebida como uma lente, um modo de olhar, sendo ela a direcionadora, por meio dos instrumentos, dos caminhos da pesquisa.

Cumprir notar que muito já se discutiu a respeito dos referenciais positivistas, interpretativistas e críticos que pautaram, e ainda pautam, as investigações no campo educacional. Neste trabalho, me debruço, ainda uma vez, sobre os mesmos.

Os *referenciais positivistas e interpretativistas* diferem do *referencial crítico*, pois, no primeiro, o pesquisador isenta-se da realidade, ou seja, o objetivo é somente a explicação de determinado fenômeno. No segundo, o pesquisador preocupa-se somente com a interpretação da realidade. Já o *referencial crítico* delineia um pesquisador comprometido com a realidade que investiga e que, além disso, estabelece um compromisso de transformação de tal realidade. Porém, é importante ressaltar que o *referencial interpretativista* traz uma mudança significativa no fazer pesquisa, pois

defende a ideia de que a realidade é construída e constituída pelos próprios sujeitos (FREITAS, 2007).

No movimento de pesquisa, o *paradigma crítico* busca

a transformação da realidade por meio da reflexão fundada na indissociabilidade entre teoria e prática; intersecção fundamental para a efetivação de mudanças nos contextos pesquisados e para a produção do conhecimento (LIBERALI; SCHAPPER; LEMOS, 2012, p. 95-96).

Nessa abordagem crítica, não existem verdades prontas e acabadas, mas, sim, um contexto dialógico em que o pesquisador intervém na realidade investigada, buscando possibilitar mudanças.

É importante esclarecer que o presente trabalho está alicerçado no *referencial crítico* de investigação, cujo objetivo não é somente compreender o contexto pesquisado, mas, principalmente, propiciar mudanças, tendo em mente que a realidade constrói-se na relação entre os sujeitos.

Nesse sentido, esta pesquisa situa-se numa ordem de cunho qualitativo, com enfoque na perspectiva sócio-histórico-cultural, fundamentada no viés do paradigma crítico de colaboração, Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 2004) e no pensamento teórico de Vygotsky e Bakhtin, como explicitado anteriormente. Trabalhar sob a perspectiva sócio-histórico-cultural traduz a busca da transformação da realidade e, assim, o pesquisador não institui uma circunstância para ser investigada, ao contrário, vai ao encontro da situação em seu processo de desenvolvimento e produção (FREITAS, 2002).

Dito de outro modo, segundo Freitas e Ramos (2010, p. 8),

ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento.

As pesquisas fundamentadas na perspectiva sócio-histórico-cultural propõem outro modo de fazer pesquisa no contexto das Ciências Humanas, pois, por meio dessa abordagem, é possível compreender que o conhecimento se dá na relação entre sujeitos (VYGOTSKY, 2007).

Nessa mesma linha, Bakhtin (2011, p. 395) faz entender que essa inter-relação leva ao reconhecimento da pesquisa como dialógica, uma vez que “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante”. Em outras palavras, “la investigación em las ciencias humanas es, entre otras cosas, um proceso de comunicación entre investigador e investigado, um diálogo permanente que toma diferentes formas em el curso de este processo” (REY, 1999, p. 57).

A partir do exposto, é possível afirmar que a pesquisa nas Ciências Humanas, mais especificamente na abordagem sócio-histórico-cultural, apresenta uma maneira outra de produzir conhecimento. Segundo Freitas (2003a), é englobando a perspectiva descritiva, complementada pela explicação, numa relação entre descrição e explicação, demarcando a compreensão do fenômeno, a partir do contexto histórico, que a singularidade e a pluralidade no particular e na totalidade se manifestam no social. A pesquisa, assim, é tida como dialógica, imprescindível no processo investigativo.

A abordagem sócio-histórico-cultural, embasada no materialismo histórico-dialético de Marx, reencaminha, então, à epígrafe deste capítulo, em que Vygotsky leva o leitor a compreender que, por meio do método, não interessa apenas o produto da investigação, mas, sobretudo, toda movimentação observada no entorno do fato pesquisado. Isso porque a filosofia marxista assegura que as mudanças históricas e materiais ocasionadas na vida do homem trazem a ele transformações e, conseqüentemente, de uma forma dialética, o homem também interfere nesse processo de transformação. Assim, tal filosofia apresenta a ideia de um indivíduo que transforma e também sofre transformações, sendo ele o personagem principal para a construção de sua própria realidade (SCHAPPER; SILVA, 2010).

Portanto, é na síntese dialética entre a perspectiva sócio-histórico-cultural e a filosofia marxista que nasce a opção metodológica deste trabalho: a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol.

Tendo o *referencial crítico* como uma de suas fundamentações, a Pesquisa Crítica de Colaboração aponta, por meio da reflexão crítica, uma transformação da realidade em que teoria e prática caminham juntas. Nas palavras de Magalhães (2010, p. 28), professora idealizadora dessa perspectiva, a PCCol “tem como meta organizar pesquisas apoiadas em uma práxis crítica como atividade transformadora e criativa, em que as relações entre teoria e prática são entendidas dialeticamente, em sua autonomia e dependência mútua”.

Nesse contexto, o verbete “colaboração” traz um novo contorno que

[...] envolvido em uma proposta de construção crítica do conhecimento, não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, sentidos, representações e valores. De fato, implica em conflitos, tensões e em questionamentos (Bakhtin, 1930; Pechey, 1989) que propiciem aos interagentes possibilidades de distanciamento, reflexão e conseqüente auto-compreensão dos discursos (MAGALHÃES, 1998, p. 173).

Com base no pensamento da autora destacada, percebe-se que a colaboração proporciona a participação de todos os envolvidos no processo em que há a contribuição de reciprocidade entre os participantes, seja ele o pesquisador ou os sujeitos da pesquisa. No caso desta investigação, são eles alunos do segundo período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora e a professora da disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I.

Porém, é importante esclarecer que a colaboração na perspectiva da PCCol

[...] não significa cooperar, tampouco participar, significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa. Esses momentos são gerados por meio da mútua concordância e de relações mais igualitárias e democráticas voltadas para o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação (IBIAPINA, 2008, p. 33).

Na perspectiva da PCCol, os espaços são de reflexão crítica para a transformação, por meio da colaboração entre os participantes, pois, nesse processo, todos os envolvidos podem expor suas ideias, sendo elas de concordância ou discordância. Além disso, nessa pesquisa, é possível, segundo Schapper (2010, p. 80), “problematizar as ações cotidianas, repensar e ressignificar o que é familiar, o conhecido, o realizado sob a ótica dos conceitos do cotidiano, criando espaço para a compreensão ativa dos conceitos científicos”.

Isto posto, faz-se necessário esclarecer que a presente investigação busca, por meio dos diálogos estabelecidos entre aluno-professor-aluno, analisar se as discussões, tecidas em sala possibilitam a formação crítica do futuro professor, pois, segundo Magalhães (2007), nos processos de formação de professores, o compartilhamento de saberes semelhantes e as divergências levam todos os envolvidos a pensarem e a (re)pensarem as práticas pedagógicas. A esse respeito, Oliveira (2009, p. 55-56) convida a pensar:

O incômodo e a inquietação gerados pela reflexão, no entanto, são fatores que desenvolvem a colaboração, pois ela se dá a partir do choque de ideias, das tensões estabelecidas, da interação e das trocas. [...] a colaboração consiste na troca, na discussão e no respeito mútuo, pois por se tratar de ações conjuntas, é preciso dialogar e respeitar o contrário para que se possa expandir do dito.

Nessa direção, a presente investigação não visa apenas a apontar os fatos e interpretá-los, mas, sobretudo, possibilitar uma transformação dos envolvidos no processo de pesquisa, pois um estudo desenvolvido por meio da perspectiva crítico-colaborativa e que se inscreve na teoria sócio-histórico-cultural permite que o pesquisador e todos os participantes possam repensar suas ações. E é a isso que este trabalho se propõe.

Esta investigação revela, de forma dinâmica, sua produção do conhecimento, uma vez que é constituída por espaços de interações entre os sujeitos e que esses, no movimento de palavras e contrapalavras, têm a oportunidade de, juntos, em um movimento crítico-colaborativo, modificar seu contexto.

Esta pesquisa é prenhe de momentos em que os participantes têm a oportunidade de construção de novos significados, pois, por meio dos sentidos trazidos por cada participante da comunidade semiótica, esses se confrontam e, juntos, buscam um novo contorno, um novo significado.

A escolha deste modelo de investigação deve-se à crença de que a formação profissional não pode se limitar aos ambientes formais e escolarizados, pensados e planejados para esse fim. Ao contrário, ela precisa ser “concebida como algo que pode se dar antes, durante e depois do processo formal, como espaços de reflexão sobre o próprio trabalho, em seu próprio contexto de produção” (SCHAPPER, 2010, p. 98).

Assim, os dados gerados nesta investigação foram produzidos a partir de um espaço de ensino-aprendizagem no qual a práxis revolucionária instalada é envolvida com mudanças de totalidades, em que o sujeito transforma a si e ao outro com o qual está em interação, já que o pesquisador intervém no campo pesquisado, no sentido de propiciar espaços de transformações e mudanças.

Diante do exposto, os próximos diálogos irão se constituir das trajetórias da presente pesquisa, trazendo, assim, o contexto e os instrumentos da investigação.

4.2. O *corpus* do trabalho: os procedimentos de pesquisa e a organização dos dados

No contexto das aulas da disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I, no segundo período do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi constituído o *corpus* deste trabalho. Dele fazem parte: filmagens, observações crítico-reflexivas de tal contexto, um questionário e uma sessão reflexiva com os alunos e uma entrevista dialógica com a professora da disciplina.

Os procedimentos de produção dos dados desta investigação ocorreram de agosto a dezembro de 2014, contabilizando 15 encontros, pois a disciplina acompanhada tinha quatro horários de cinquenta minutos nas quintas-feiras. A disciplina é dividida em três unidades, quais sejam: Unidade I – Concepções sobre as infâncias; Unidade II – Fundamentos teóricos das práticas na educação infantil; Unidade III – Saberes e fazeres na educação infantil: em foco os bebês e crianças de 0 a 3 anos. Assim, no próximo quadro, apresento uma síntese com os conteúdos trabalhados nas unidades desenvolvidas na disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I.

SÍNTESE DOS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL I		
UNIDADE	AULAS	CONTEÚDO
UNIDADE I – CONCEPÇÕES SOBRE AS INFÂNCIAS	I	- Exercício sobre representação da palavra “infância”; - Exibição e discussão do documentário “A invenção da infância”; - Reescrita sobre o verbete ‘infância’.
	II	- Exercício de sumarização e discussão do texto “Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin” (Sônia Kramer);
	III	- Continuação da discussão do texto da aula anterior e apresentação pela professora de imagens de crianças pelo mundo; - Exibição e discussão, a partir do documentário “Nosso bairro na TV: Mídia, Criança e Consumo”; - Discussão dos textos “Ladrões de

		sonhos e sabores” (Rita Ribes, Adriana Cerdeira, Beatriz Andreiuolo e Solange Jobim) e “Infância, violência e consumo” (Solange Jobim).
	IV	- Apresentação pela professora dos teóricos que foram apresentados nos seminários pelos alunos; - Discussão a partir de possíveis relações entre concepções e práticas na Educação Infantil: funções da creche e pré-escola.
UNIDADE II – FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	V	- Grupos de apresentação dos seminários, a partir dos teóricos: Comenius, Pestalozzi, Froebel e Rousseau.
	VI	- Continuação das apresentações dos seminários, a partir dos teóricos: Decroly, Freinet, Montessori e Dewey.
	VII	- Retomada do conteúdo e exibição dos vídeos “O perigo de uma história única” (Chimamanda Adichie) e “Repensar o pensamento” (Mia Couto); - Discussão do Capítulo I – “A creche no Brasil: entre o higienismo e o cuidado”, do livro “Relações entre bebês e adultos na creche: cuidado como ética” (Daniela Guimarães).
	VIII	- Continuação da discussão do livro “Relações entre bebês e adultos na creche: cuidado como ética”. Capítulo II – “A creche: contexto e cenário da pesquisa”; Capítulo III – “As relações entre bebês e adultos: responsividade e cuidado como ética”.
	IX	- Continuação da discussão do livro “Relações entre bebês e adultos na creche: cuidado como ética”. Capítulo II – “A creche: contexto e cenário da pesquisa”; Capítulo III – “As relações entre bebês e adultos: responsividade e cuidado como ética”. - Exibição do vídeo “As escolas de educação infantil de Reggio Emília”.
	X	- Discussão dos textos: “Estruturando a sala”; “Por que as crianças gostam de áreas fechadas?”; “O porquê da preocupação com o ambiente físico”; “O canto que conta tanto: a organização de pequenos espaços” (Todos de Mara

UNIDADE III – SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO OS BEBÊS E CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS		Campos de Carvalho); - Apresentação e discussão da organização do espaço na creche, a partir do livro “O espaço como educador: sabores, cores, sons, aromas” (Maria da Graça Horn).
	XI	Discussão do texto: “Brinquedos e brincadeiras na educação infantil” (Tizuko Kishimoto).
	XII	Apresentação dos memoriais dos alunos.
	XIII	Apresentação dos trabalhos práticos dos alunos a partir das temáticas: relação creche-família; o cuidar e o educar na creche.
	XIV	- Continuação das apresentações dos trabalhos práticos dos alunos, a partir das temáticas: sexualidade na creche; importância do brincar na creche; avaliação na educação infantil.
	XV	- Continuação das apresentações dos trabalhos práticos dos alunos, a partir da temática: ser professor e professora na creche; - Encerramento da disciplina.

Fonte: Notas de campo da pesquisa.

Quadro 04 – Síntese dos conteúdos da disciplina de
Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I

Cumprir notar que, para a realização desta pesquisa, contei com a participação de uma auxiliar⁶² que, no movimento de produção dos dados, deu-me suporte nas filmagens e transcrições dos vídeos.

Para registro das discussões tecidas no interior da disciplina, a câmera mostrou-se grande aliada. Foi possível captar uma grande diversidade de movimentos, expressões, gestos e palavras que contribuíram para suscitar reflexões no momento de análise e interpretação dos dados. A esse respeito, Molon (2008, p. 65) afirma que as filmagens possibilitam “acompanhar o processo mais do que o produto, gerando conteúdo para a reflexão crítica daquilo que estava sendo produzido e auxiliando na

⁶²Bárbara Santiago Dato, formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora e pesquisadora do GP LEFoPI e da linha de pesquisa AForPE.

comunicação e na construção dos significados e sentidos compartilhados nas relações intersubjetivas”.

Além das filmagens, que posteriormente foram transcritas e descritas, foi realizada a escrita de notas de campo, pois trazem o registro do que vem à memória, ou seja, o que, diante dos olhos do pesquisador, tomou relevância. Nesse processo, o pesquisador assume um olhar exotópico sobre o vivenciado. Ou seja, este possibilita que o pesquisador assuma um lugar exterior àquilo que ele vê.

Ao acompanhar as discussões da disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I, no 2º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, durante todo o segundo semestre letivo de 2014, assumi uma postura de observadora em relação aos movimentos que ali aconteciam. Mas não uma *observação* no seu sentido dicionarizado:

s.f. Ato ou efeito de observar. / Exame, análise. / Nota, reflexão. / Nota escrita. / Advertência. / Censura. // Estar em observação, permanecer sob vigilância médica, policial etc. (DICIONÁRIO DO AURÉLIO ONLINE).

Não se trata de uma observação que se preocupa somente com aquilo que exatamente se vê e que, a partir da qual, se possa advertir, censurar, vigiar. A observação a que me propus foi a de tentar, no movimento da pesquisa, captar aquilo que saltava aos olhos no momento em que eu acompanhava as discussões em sala, buscando, assim, um movimento crítico e reflexivo sobre os fatos.

Convém mencionar que os registros das observações das discussões da referida disciplina não foram descritos numa sequência cronológica, mas valorizando os principais acontecimentos, a partir da reflexão na perspectiva sócio-histórico-cultural na qual esta pesquisa está fundamentada. Tal perspectiva considera que a observação deve ser um ato reflexivo e, além disso, constituir-se em um encontro de muitas vozes, uma vez que, “ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social” (FREITAS, 2002, p. 28-29).

Dessa maneira, a observação não deve apenas descrever os fatos singulares, mas, antes, estabelecer uma relação com outros acontecimentos. Assim, o “enfoque sócio-histórico é o que, principalmente, ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social” (FREITAS, 2002, p. 29).

Trata-se, então, no *locus* da pesquisa, de uma observação crítico-reflexiva, ou seja, em que essa não pode ser compreendida somente como uma ação de descrever as cenas a partir de sua lente de visão, mas como um ato que procure as possíveis relações, estabelecendo uma integração entre o individual e o social. Assim, a observação crítico-reflexiva pode ser justificada pela sua dimensão alteritária, pois “o pesquisador, ao participar do evento observado, constitui-se parte dele, mas, ao mesmo tempo, mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro” (FREITAS, 2003b, p. 32).

O conceito de exotopia, pensado por Bakhtin, de acordo com Marília Amorim (2003, p. 14), regula o trabalho de pesquisa e de atividade crítica, porque

meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e, por isso, na origem do conceito de exotopia está a ideia de dom, de doação: é *dando* ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar.

A partir do aspecto destacado, é possível expressar que as observações crítico-reflexivas realizadas em todo o processo de acompanhamento do campo de pesquisa possibilitaram visualizar os diferentes discursos e diálogos que foram tecidos durante todo o semestre, caracterizando, assim, um excedente de visão das muitas arenas de vozes, olhares e gestos que constituíram o campo desta pesquisa.

Como exposto anteriormente, além das observações, foi realizada uma entrevista dialógica (FREITAS, 2003b) com a professora da disciplina, na busca por compreender sua concepção de ensino e, além disso, para observar se a mesma, em seu planejamento, visava propiciar um espaço, em sala, que fosse atravessado pela reflexão crítica. Dito de outro modo, o objetivo foi o de analisar se, por meio dos diálogos estabelecidos em sala entre aluno-professor-aluno, havia propensão à formação crítica do profissional que se está educando.

Segundo Freitas (2003b), em uma pesquisa qualitativa fundamentada na perspectiva sócio-histórico-cultural, como nesta pesquisa, a entrevista precisa ser

compreendida como um espaço de produção de linguagem, pois é realizada por meio da interação verbal de duas ou mais pessoas, visando à mútua compreensão.

Não uma compreensão passiva baseada no reconhecimento de um sinal, mas uma compreensão ativa que, no dizer de Bakhtin (1988), é responsiva, pois já contém em si mesma o gérmen de uma resposta. O ouvinte concorda ou discorda, completa, adapta, repensa e essa atitude está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso (FREITAS, 2003b, p. 34-35).

Assim, fica claro que, por meio do diálogo estabelecido entre pesquisador e pesquisado, pautado na perspectiva da PCCol, palavras e contrapalavras se encontram na cena discursiva. Essa não se configura como um momento calmo, ao contrário, é um espaço de tensão e embate de ideias em que, juntos, entrevistador e entrevistado têm a oportunidade de confrontar seus pontos de vista e apontar para uma possível transformação. Nesse movimento, os participantes são “convidados” a saírem do lugar que ocupam para pensarem e refletirem sobre outros modos de ser e agir. Para Amorim (2003, p. 13):

Reconhecer um discurso diverso e um sentido singular não deve impedir que se examine a relação de forças desiguais que o produziu e que o atravessa. O pluralismo do pensamento bakhtiniano, traduzido nos conceitos de dialogismo ou de polifonia, é lugar de conflito e tensão, e os lugares sociais de onde se produzem discursos e sentidos não são necessariamente simétricos.

Refletindo sobre essas questões, é possível entender que a entrevista dialógica configura-se como um importante instrumento nas pesquisas em que os enunciados são valorizados, pois, para Bakhtin, a interação entre os sujeitos assume papel de destaque nos estudos dos fenômenos humanos. Isso porque tais estudos se realizam a partir de interrogações e trocas, portanto, pelo diálogo. A esse respeito, Schapper (2010, p. 125) afirma:

No campo das Ciências Humanas, o ser humano e sua palavra constituem objeto fundante do conhecimento. Suas ideias, seus pontos de vista, seus questionamentos e explicações se concretizam por meio de enunciados verbais e extraverbais, em um movimento dialético, ao mesmo tempo em que produz esses enunciados é, também, por eles representado. Na ausência dos enunciados alheios e próprios, temos a ausência do objeto de estudo e do próprio pensamento.

Nessa direção, foi realizada uma sessão reflexiva com os alunos participantes da pesquisa, em que os enunciados são pensados como contextos nos quais há a possibilidade de momentos em que sentidos podem ser compartilhados para que, juntos, todos possam construir novos significados sobre a prática docente.

Importante ressaltar que a sessão reflexiva realizada pautou-se no ciclo de quatro fases proposto por Smyth (1992), quais sejam: *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir*, etapas que não respeitam uma linearidade, já que se encontram intrinsecamente ligadas nos processos de reflexão. Em linhas gerais,

descrever é compreendido como a palavra, a voz do ator sobre sua própria ação, conhecer suas ações; [...] informar envolve uma busca dos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações; [...] o confrontar estaria ligado ao fato de o praticante submeter as teorias formais que embasam suas ações, assim como suas ações, a um questionamento que busca compreender os valores que servem de base para o seu agir e pensar; [...] reconstruir está voltado a uma concepção de emancipação através do entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis e de que o poder de contestação precisa ser exercido (MAGALHÃES, 2004, p. 72).

As discussões estabelecidas, na sessão reflexiva, entre pesquisadora e alunos constituíram-se como um espaço rico para reflexão sobre a teoria e a prática com as crianças de 0 a 3 anos, uma vez que os sujeitos tiveram a oportunidade de compartilhar, por meio de uma perspectiva dialógica, os sentidos emergentes relacionados ao trabalho com as crianças pequenas.

Ao discutirem sobre os sentidos trazidos, juntos, de modo colaborativo, os participantes da sessão reflexiva puderam construir um significado, mais ou menos estável, para essa comunidade semiótica. Desse modo, no contexto, alunos e pesquisadora tiveram a oportunidade de vivenciar momentos que contribuíram para a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo.

A sessão reflexiva pautada na perspectiva da PCCol possibilitou que todos os envolvidos pudessem expor suas ideias, fossem elas de concordância ou discordância, pois, nesse processo, todos os participantes têm voz e vez. Sendo assim, no interior da sessão reflexiva, pesquisadora e alunos

tornam-se sujeitos ao invés de objetos do processo sócio-histórico, isto é, conscientizam-se do próprio discurso, entendem as contradições do processo social, e, nesse contexto, transformam suas ações, criando um ambiente reflexivo crítico (AMANCIO, 2011, p. 69).

Dessa forma, a pesquisa buscou possibilitar, por meio da colaboração crítica entre os participantes, a oportunidade de se constituir um confronto dialético, tendo como foco a discussão da teoria, da práxis e a reflexão crítica de todos os envolvidos.

Assim, pode-se afirmar que tanto a sessão reflexiva quanto a observação dão subsídios para a compreensão do processo crítico instalado no processo argumentativo. Além disso, a entrevista dialógica possibilitou compreender o que discursivamente a professora participante da pesquisa traz dos momentos vivenciados por ela e os alunos na disciplina em questão.

Para melhor visualização, apresento um quadro com a síntese dos instrumentos utilizados para a discussão dos dados:

QUESTÕES DE PESQUISA	
Como acontece a argumentação na disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I, entre aluno-professor-aluno, no que se refere à Educação Infantil de 0 a 3 anos na formação inicial do pedagogo? Esse movimento argumentativo possibilita uma formação crítico-reflexiva?	
Instrumentos	Local de produção dos dados
Observação crítico-reflexiva das discussões tecidas em sala – 15 encontros de 4 tempos de 50 minutos de aula	2º período do curso Pedagogia da UFJF – disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I – agosto a dezembro de 2014
Questionário com os alunos da disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I	2º período do curso Pedagogia da UFJF – disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I – agosto de 2014
1 Sessão reflexiva com os alunos	2º período do curso Pedagogia da UFJF – disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I – dezembro de 2014
1 Entrevista dialógica com a professora da disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I	Universidade Federal de Juiz de Fora – dezembro de 2014

Fonte: dados organizados pela pesquisadora.

Quadro 05 – Síntese dos instrumentos utilizados para a discussão dos dados.

Devido à riqueza e ao grande volume de dados gerados no contexto da pesquisa, selecionei alguns momentos, em forma de excertos, que me auxiliarão a responder à questão que deu origem a este trabalho, no momento de análise e interpretação dos dados.

Cumprido destacar que as cenas discursivas selecionadas foram escolhidas em conformidade com os diálogos que se relacionam ao tema desta dissertação e também com foco na pergunta de partida. Além disso, para a seleção dos excertos, tornou-se relevante considerar as cenas discursivas que apareciam à tópica argumentação.

4.3. Contextualização dos participantes da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de 39 alunos, regularmente matriculados no curso de Pedagogia, mais especificamente na disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I, e com a professora da disciplina. Do total de alunos, 32 são do sexo feminino e os outros 7, do sexo masculino. A faixa etária dos alunos mostrou-se bem diversificada, porém a maioria encontra-se no intervalo de idade dos 17 aos 26 anos, conforme tabela:

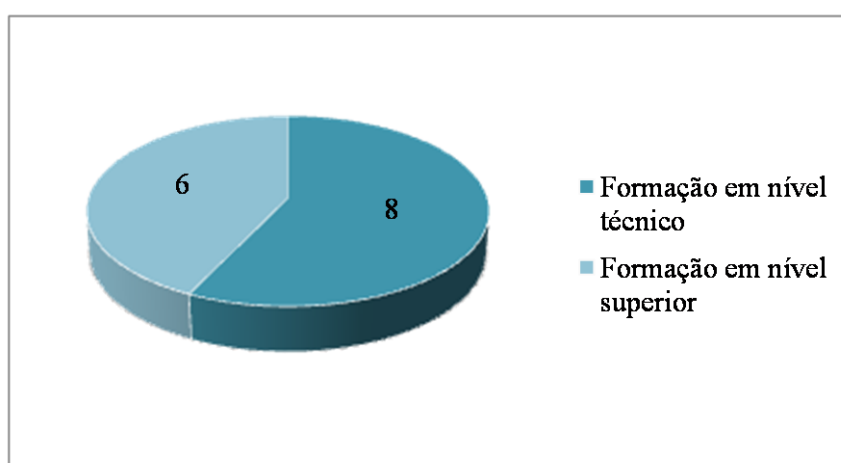
Tabela 06 – Faixa etária dos alunos participantes da pesquisa

Intervalo de idade	Número de alunos
17 – 26 anos	26
27 – 36 anos	6
37 – 46 anos	2
47 – 56 anos	1
Não responderam	4
Total de alunos	39

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Cumprir notar que, assim como os dados apresentados na tabela imediatamente anterior, as próximas informações que apresentam a contextualização dos alunos foram organizadas por meio das respostas dadas às 20 perguntas do questionário aplicado a eles no início de minha inserção no contexto pesquisado.

Com relação à formação dos participantes, quando foram perguntados se já teriam cursado outra formação técnica ou superior anterior à do momento da pesquisa, 14 alunos responderam afirmativamente, o que corresponde a 35,9%. Os outros 25 alunos, equivalentes aos 64,1%, responderam que não tinham cursado outra formação superior antes. Conforme mostra o gráfico a seguir, dos alunos que já possuem uma formação, 8 têm nível técnico e 6, nível superior.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir do questionário.

Gráfico 01 – Formação dos alunos participantes da pesquisa

Outro dado relevante refere-se à atuação dos alunos na área da Educação: dos 39 alunos participantes, 53,85% (21 alunos) disseram que atuam na área da Educação, em funções como: bolsistas vinculados ao Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, estagiários em instituições de ensino particular, professor particular e professores das redes públicas e particulares. Já os outros 46,15% (18 alunos) informaram que ainda não atuam na área de Educação. É importante destacar que a porcentagem de alunos atuantes na área de Educação mostra-se relevante, tendo em vista alunos de segundo período, recém-ingressantes em um curso superior, que os formará para atuar na área. Além disso, dos 21 alunos que já atuam na área de Educação, 5 trabalham com crianças que frequentam a Educação Infantil.

Com relação à frequência, os participantes da pesquisa mostravam-se bem assíduos às aulas de Fundamentos Teórico-Methodológicos em Educação Infantil I, com média de 32 alunos presentes nas aulas.

É importante destacar que os dados apresentados a seguir foram constituídos a partir da entrevista dialógica realizada com a professora, no final do semestre letivo acompanhado.

A professora da disciplina de Fundamentos Teórico-Methodológicos em Educação Infantil I, Prof.^a Dr.^a Núbia Schaper Santos, acompanhada ao longo de todo o segundo semestre de 2014, é formada em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, com mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ.

As primeiras experiências profissionais da professora foram como psicóloga em um centro de atenção psicossocial, porém, desde a faculdade, interessava-se pelas questões da educação, tendo, assim, cursado muitas disciplinas na Faculdade de Educação. Atuou em faculdades particulares e como professora substituta da UFJF; atualmente, após sua aprovação em concurso, é professora efetiva da Faculdade de Educação/UFJF. Contabilizando seu tempo de trabalho no ensino superior, segundo a entrevistada, há 14 anos atua como professora em tal segmento e também como estudiosa das questões referentes à formação de professores.

Além da temática da formação de professores, Núbia desenvolve pesquisas na área da Educação sob a perspectiva da Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol, tendo como foco as discussões acerca das questões da infância de 0 a 3 anos. A professora acompanhada vem trazendo, em suas recentes publicações, importantes diálogos no que diz respeito às crianças, às infâncias, ao desenvolvimento infantil e à formação de professores.

Durante a entrevista, foi possível dialogar com a professora a respeito de suas experiências no curso de Pedagogia, sobre as disciplinas que se propõem a discutir acerca da Educação Infantil e, também, acerca de sua concepção no que tange a essa primeira etapa da educação básica. Além disso, a conversa abrangeu a formação de profissionais que trabalham ou possivelmente trabalharão com a Educação Infantil e a reflexão sobre a contribuição do atual currículo do curso de Pedagogia da UFJF para que os alunos possam pensar de modo crítico e reflexivo sobre sua formação.

4.4. Procedimentos de análise

Conforme já exposto nas seções anteriores, os registros das observações, a análise das transcrições das aulas, a sessão reflexiva com os alunos e a entrevista dialógica com a professora da disciplina constituem materiais para análise desta pesquisa. Segundo Freitas (2002, p. 29):

Ao se analisar o material colhido no campo, procurando compreender o que emergiu numa situação de observação ou de entrevista, ou ainda numa análise de artefatos, é que se percebem os pontos de encontro, as similaridades como também as diferenças, a particularidade dos casos.

Assim, na busca por compreender o processo argumentativo na formação inicial do pedagogo, a análise dos materiais do campo é realizada por meio da estrutura argumentativa (LIBERALI, 2009), ou seja, pelos tipos de argumento, os operadores argumentativos e os dêiticos.

Para tal, o presente estudo faz uso de categorias propostas por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) e Koch (2004), visando a discutir a produção de saberes, por meio da argumentação.

Nessa direção, apresento as Categorias Linguístico-Discursivas e, posteriormente, as Categorias de Interpretação que serão utilizadas para análise dos materiais da pesquisa, bem como para responder às questões às quais me propus. Para melhor visualização das categorias de análise, trago, no decorrer desta seção, alguns quadros que elucidam os elementos constitutivos de cada categoria.

Primeiramente, é importante discorrer acerca das marcas da interação que constituíram os mecanismos enunciativos ocorridos na sessão reflexiva com os alunos, na entrevista dialógica com a professora da disciplina e também nas observações das aulas acompanhadas, a saber: o questionamento, a instrução, a explicação, a retomada de vozes e a colocação e recolocação de problemas. Cumpre notar que é por meio dos movimentos de tais marcas que se torna possível exprimir de que modo foram estabelecidos os diálogos tecidos entre os participantes (LIBERALI; SHIMOURA, 2007).

MARCAS DA INTERAÇÃO		
ELEMENTOS DISCURSIVOS PRESENTES NO MOVIMENTO DE INTERAÇÃO	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
Questionamento	Possibilita que haja discussão entre os participantes, tendo em vista que, por meio dela, é possível levantar e/ou realizar questões presentes ou não nas cenas enunciativas.	“você estão lembrando das discussões que o Paulo tem feito em sala, em que ele vai dizer da relação do cuidar e o educar como um princípio das Diretrizes e dos Documentos Oficiais?” (Núbia, Aula VII)
Instrução	No decorrer das discussões, traduz as orientações que podem ser acatadas ou não pelo auditório, pois estas dependerão da credibilidade que o orador passa.	“Então, de posse da palavra ‘infância’, eu gostaria que vocês fizessem um exercício de escrever, a partir do que lhes vier à cabeça, mais quatro ou cinco palavras, que podem ser substantivos, adjetivos, que referenciem pra vocês, na hora em que eu falo infância, eu lembro de... Escrevam quatro, cinco palavras, por favor”. (Núbia, Aula I)
Explicação	Refere-se aos elementos trazidos pelo orador no intuito de esclarecer ao auditório questões e/ou pontos não compreendidos.	“Aí a gente está pensando nos bebês, nas crianças, nas concepções de infância que a gente está trazendo. Eu acho que esses dois vídeos eles extrapolam qualquer possibilidade de análise, porque eu poderia analisar muita coisa, talvez até com as aulas que vocês estão tendo com a filosofia, lá do Max, com os oprimidos do Paulo Freire e por aí vai, Jorge Larossa, que é o camarada

		que fala do ler, do escrever e da dificuldade que é ler”. (Núbia, Aula VII)
Retomada de vozes	Para dar credibilidade ao orador, ele faz uso de tal marca, recorrendo a enunciados ditos por pessoas presentes ou não no momento da cena enunciativa.	“No livro da Daniele Guimarães, ela fala, no Capítulo 3, que a própria creche sistematizou também a questão de berçário, tem berçário 1, berçário 2, maternal 1 e maternal 2, quer dizer, dentro da própria educação infantil já tem uma divisão de etarização” (Gustavo, Aula VIII).
Colocação e recolocação de problemas	Visa, na maioria das vezes, à ampliação do debate. Sendo assim, o orador procura apresentar ou retomar, em forma de situações-problema, os elementos presentes nas discussões anteriores.	“na aula passada me fizeram essa pergunta ‘mas o que afinal de contas se ensina na creche? Existe alguma coisa de um currículo mínimo?’ E nós já estamos falando disso quando a gente fala da organização do espaço, quando a gente fala do brincar, isso que é o grande eixo das propostas pedagógicas na creche” (Núbia, Aula IX).

Fonte: dados organizados pela pesquisadora.

Quadro 06 – Marcas da interação, com base em Schapper (2010).

Além das marcas de interação, estão incluídas no procedimento de análise as marcas linguísticas que, neste trabalho, abrangem os dêiticos espacial, temporal e pessoal e, também, pelos operadores argumentativos (KOCH, 2004). Por meio de tais elementos, é possível, no momento de análise, assinalar o contexto situacional, bem como a força dos diálogos.

MARCAS LINGUÍSTICAS		
OPERADORES ARGUMENTATIVOS (KOCH, 2004)	DÊITICOS (SCHAPPER, 2010)	
EXEMPLOS	TIPOS	EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> • “Porque eu tô tendo bastante contato com os bebês” (Mirela, Aula I). • “Isso, a ideia é essa mesmo, quanto mais filho, mais força de trabalho” (Núbia, Aula I). • “Embora ele tenha glorificado a passagem da relação da mente para o aprendizado, ele era meio contrário à ideia de que a criança fosse lidar com conteúdos que gerassem aprendizados mais concretos” (Vinícius, Aula V). • “se a gente observar, nós temos a possibilidade de discutir isso aqui em sala, essa educação de 0 a 3, como que nós trabalhamos pouco o corpo, como que nós trabalhamos pouco em outros ambientes, que não seja exatamente a sala de atividades da criança” (Núbia, Aula V). 	Espacial	“Ótimo, então vamos lembrar que esse conceito de autonomia ele ainda vai ser muito discutido aqui nessas aulas” (Núbia, Aula VI).
	Temporal	“ Agora eu vou falar sobre a educação pensada por Freinet” (Maurício, Aula VI).
	Pessoal	“Já pelo adiantar da hora eu acho que é providencial que se comece” (Núbia, Aula VI).

Fonte: dados organizados pela pesquisadora.

Quadro 07 – Marcas Linguísticas, com base em Koch (2004) e Schapper (2010)

Já por meio dos tipos de argumentos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), procuro compreender os diferentes pontos de vista compartilhados nas cenas enunciativas estabelecidas entre pesquisador e participantes. Segundo Guerra (2010, p. 104), “os tipos de argumentos que aparecem em todos os discursos que produzimos estão intencionados em estabelecer um contrato com o interlocutor na tentativa de fazer com que o outro compartilhe do nosso ponto de vista”.

A seguir, apresento o quadro com os tipos de argumentos utilizados neste trabalho, a partir da leitura da obra *Tratado da Argumentação – a nova retórica*, de

Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) e Reoul (2004), que trazem, em seus trabalhos, os tipos de argumentos que utilizarei no processo de análise dos dados.

TIPOS DE ARGUMENTOS		DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
CITAÇÃO	Teórico	Possibilita que a tese seja reforçada ou refutada, a partir da credibilidade do orador.	“o Freinet ele pega muito essa questão do momento ali agora, de que as crianças aprendam na natureza” (Valentina, sessão reflexiva).
	Autoridade	O que o outro expressa poderá ser seguido ou não. Isso dependerá da posição hierárquica que ocupa.	“A Núbia disse isso na última aula. É importante sim na formação, porque muita gente contesta, mas aquele negócio de práxis é um pouco disso” (Marília, sessão reflexiva).
	Fonte	Precisa ser considerada pelo grupo como coerente e fidedigna.	“só fazer uma pontuação, Comenius acreditava na inteligência do ser humano, né? E assim, nas escolas, às vezes, a gente vê que os professores não se deixam atingir, não deixam atingir seu método” (Joyce, Aula V).
CAUSALIDADE	Objetiva que o outro creia na existência de uma causa que justifique ou resulte de um determinado acontecimento.	“Pra gente conhecer nosso futuro tem que ter a visão do passado, né? É mais ou menos isso. Eu nunca tinha ouvido falar de Comenius, até que eu peguei esse livro e fiquei encantada” (Denise, Aula V).	
		É utilizado pelo orador para justificar uma afirmação por meio da credibilidade de seu autor.	“é do Walter Benjamin que veio a ideia de que nós hoje

AUTORIDADE			não estamos vivendo essa experiência, nós estamos colecionando fatos no nosso dia a dia” (Núbia, Aula II).
DEFINIÇÃO	Normativa	É caracterizado pela convenção no uso de uma palavra.	“a ideia de criança, de infância, ela surgiu a partir do século XVIII e, antes disso, a criança não era pensada como diferente” (Keila, Aula I).
	Descritiva	Apresenta o sentido atribuído a uma palavra, a partir de um meio e um momento determinado. Dito de outro modo, é a descrição de uma palavra usada cotidianamente.	“infância é algo que mesmo quando deixamos de ser criança faz parte de nós” (Manuela, Aula I).
	Condensação	É a definição de uma palavra por meio de suas características essenciais.	“Quando falamos sobre infância logo vêm as lembranças do brincar, do sorrir, do viver sem pensar que um dia a felicidade pudesse ter fim” (Joyce, Aula I).
	Complexa	Combina, de modo variável, os três tipos de definição.	“A palavra infância traz à tona o sentimento de saudade, porque é uma palavra que foi dita por todas as pessoas e geralmente lembra nossas próprias experiências. Nos remete a criança, aos desejos como o brincar e atenção a tudo que acontece” (Luísa, Aula I).
COMPARAÇÃO	Quando dois ou mais acontecimentos são confrontados visando a estabelecer distinções e/ou oposições entre si.		“a antropologia vai me trazer um outro modo de pensar esse

		desenvolvimento. A filosofia do mesmo modo” (Núbia, Aula II).
FINS/MEIOS	Argumento influenciado por sua finalidade. Há a distinção dos fins e dos meios.	“Hoje talvez a gente pense um pouco diferente, mas isso não significa dizer que essas concepções ainda estejam coexistindo” (Núbia, Aula III).
PRAGMÁTICO	Auxilia na apreciação de um acontecimento ou ato a partir de suas consequências, sejam elas favoráveis ou desfavoráveis. Na maioria das vezes, tal argumento é pautado no senso comum.	“O professor dificilmente consegue focar no aluno devido à sala cheia, devido a uma série de coisas, influências da formação do professor, da sua jornada de trabalho, de uma série de coisas” (Fernando, Aula VI).
ILUSTRAÇÃO	Seja ou não por meio de um exemplo fictício, este argumento visa a reforçar a adesão do outro, porém não tentando provar a regra, mas, sim, torná-la compreensível.	“eu acho que a arte de ser professor é a arte de fazer metáforas sobre o conhecimento, né? É isso que a gente vai fazer da vida, seja com bebê, seja com criança, com adulto, com menino mais novo” (Núbia, Aula IV).
EXEMPLO	É utilizado para reforçar ou negar uma regra, ou seja, traz à discussão práticas e ou diálogos ocorridos anteriormente para fundamentar sua explicação.	“Igual no estágio que eu faço, chegou um recado essa semana de que a gente teria que fotografar o menininho que está lá porque ele é especial, ou seja, para a secretaria de

	<p>educação, a gente teria que mostrar para eles o que a gente está fazendo com a criança. Não importa porque ele esta lá para socializar com as outras, ela quer ver o que a gente está ensinando para ele” (Cláudia, Aula IX).</p>
--	--

Fonte: Informações organizadas com base no *Tratamento da Argumentação – a nova retórica*, de Perelman e Olbrechts-Tyteka (2005), em Reboul (2004) e nos materiais de pesquisa.

Quadro 08 – Tipos de Argumentos

Por fim, trago as categorias de interpretação que são constituídas pelos conceitos de sentido e significado (VYGOTSKY, 2007, 1993; BAKHTIN, 1995), Zona de Desenvolvimento Proximal como zona de conflitos, tensões e, também, de colaboração (MAGALHÃES, 2009), mediação e colaboração crítica.

CATEGORIAS DE INTERPRETAÇÃO
Sentido e Significado
Zona de Desenvolvimento Proximal
Mediação
Colaboração Crítica

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Quadro 09 – Categorias de Interpretação (inspiradas em SCHAPPER, 2010).

A partir do exposto, cumpre notar que as marcas linguísticas e os tipos de argumentos que serão analisados no próximo capítulo procuram revelar o potencial da argumentação nos diálogos tecidos entre pesquisadora e participantes da pesquisa, bem como apontar a argumentação como uma possibilidade de criação de zonas de colaboração e criticidade.

Sendo assim, a seleção das categorias de análise e de interpretação foi decorrente da possibilidade de, por meio delas, compreender como ocorre o processo argumentativo em uma disciplina de formação de professores para a infância de 0 a 3 anos. Além disso, as referidas categorias auxiliarão a analisar o compartilhamento de sentidos e significados que foram processados no interior dos diálogos tecidos no processo de formação, propiciando um espaço de colaboração crítica entre os participantes.

Portanto, as categorias apresentadas neste capítulo fundamentarão o processo de análise deste trabalho de dissertação, colaborando para a compreensão de como ocorre o movimento argumentativo entre os participantes da pesquisa e como tal movimento possibilita uma formação crítico-reflexiva dos envolvidos.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE: DIALOGANDO COM OS DADOS DA TRAVESSIA DE PESQUISA

O tempo é como uma ponte, posto que nos permite fazer a travessia para o outro lado, percorrer novas estradas, buscar novos horizontes, talvez esse tempo nos permita voltar, talvez jamais voltemos, mas o certo é que, se tivermos medo da travessia, acabamos morrendo sem saber o que tem do outro lado...

Alberto de Almeida Silva

Este capítulo apresenta o processo de análise dos dados de pesquisa, por meio das observações do campo, da sessão reflexiva com os alunos e da entrevista dialógica com a professora da disciplina de Fundamentos Teórico-Methodológicos em Educação Infantil I. Nesse sentido, as próximas discussões buscam responder às questões aqui propostas, dialogando com os fundamentos teórico-metodológicos que as embasam.

QUESTÕES DE PESQUISA

Como acontece a argumentação na disciplina de Fundamentos Teórico-Methodológicos em Educação Infantil I, entre aluno-professor-aluno, no que se refere à Educação Infantil de 0 a 3 anos na formação inicial do pedagogo? Esse movimento argumentativo possibilita uma formação crítico-reflexiva?

Quadro 10 – Questões de pesquisa

Para organizar a análise dos materiais, optei por dividir o capítulo em quatro seções. Na primeira, a interlocução atém-se a três excertos escolhidos a partir das 15 aulas acompanhadas ao longo do segundo semestre de 2014, para analisar, impulsionada pelas perguntas da dissertação, o processo argumentativo entre aluno-professor-aluno. Por meio de tal análise, foi possível observar e identificar o processo argumentativo na relação aluno-professora-aluno, no interior de uma disciplina que se propôs a estudar as crianças e suas infâncias.

Em seguida, foram abordadas as discussões tecidas na sessão reflexiva entre os alunos da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora e eu, a pesquisadora. Tal sessão teve como objetivo a reflexão sobre as concepções de educação infantil, buscando, no processo reflexivo proposto por Smyth (1992), a discussão acerca da teoria e prática com as crianças de 0 a 3 anos. Por meio desse debate, será possível analisar se os diálogos tecidos em sala proporcionaram uma formação crítica ao aluno que está se preparando para ser um educador da infância.

Na terceira seção, estão dispostos os diálogos tecidos entre eu, a pesquisadora e a professora responsável pela disciplina, por meio de uma entrevista dialógica. Por fim, o diálogo está circunscrito a tecer respostas às questões de pesquisa a partir das análises e discussões realizadas nas seções anteriores.

Faz-se necessário ressaltar que os nomes dos alunos apresentados no decorrer da análise dos dados são fictícios, respeitando-se os códigos do Comitê de Ética da UFJF. Somente o nome da professora é real, pois, em conversa, a mesma não viu problema em permitir que sua identidade fosse revelada.

5.1. 1ª seção: Observação crítico-reflexiva do processo argumentativo entre aluno-professor-aluno

Um dos excertos selecionados para esta seção foi retirado da Aula II, que ocorreu no dia 28 de agosto de 2014 (conforme Quadro 4). Além de minha presença como pesquisadora, das presenças da auxiliar de pesquisa e da professora, estavam em sala 33 alunos, sendo 5 homens e 28 mulheres. Nesse dia, a professora rememorou a aula anterior, em que havia iniciado a discussão acerca das concepções de infância disparadas pelo documentário “A invenção da infância”.⁶³ Além dele, a docente trabalhou com os alunos o texto intitulado “Pesquisando Infância e Educação: um

⁶³O documentário “A invenção da infância”, do ano de 2000, dirigido por Liliana Sulzbach, propõe uma reflexão sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo. Durante toda a curta, são exibidas crianças em diferentes contextos e situações sociais que, desde bem cedo, assumem posturas e modos de vida semelhantes aos dos adultos. Nesse sentido, o documentário convida a muitas reflexões, porém, a principal é a de que ser criança não significa ter infância, pois só se inventa a infância quando se decide deixar as crianças brincarem, frequentarem a escola, serem crianças.

encontro com Walter Benjamin”,⁶⁴ da pesquisadora Sônia Kramer, que tece uma discussão acerca da possibilidade de pensar a concepção de infância, por meio das diferentes áreas do conhecimento.

O excerto apresenta, então, um dos diálogos iniciais entre a professora Núbia e os alunos, a respeito do porquê de se estudarem as concepções de infâncias.

Excerto 1

(1) Núbia: Então eu vou retornar a fala de Valentina, não tentando responder a essa pergunta que Valentina faz, mas deixando a pergunta como problematização pra gente pensar essa primeira unidade que estamos discutindo sobre concepção de infância ou infâncias. Talvez eu pudesse até colocar uma pergunta aqui. E eu tenho uma pergunta pra fazer a vocês que antecede tudo isso. Por que é importante estudar a concepção de infância ou infâncias?

Breve silêncio.

(2) Núbia: Isso que eu fiz foi uma pergunta (expressando-se com um tom cantado).

(3) Marcelo: Concepção serve como se fosse um parâmetro pra gente avaliar, pra gente verificar em que ponto que está... Agora, esse conceito de infância aí, eu não sei, talvez seja um pouco subjetivo.

(4) Núbia: Bonito, qual conceito? (pergunta em um tom amigável, invocando o aluno).

(5) Marcelo: Essa colocação, não é conceito. Essa colocação.

(6) Núbia: Ah, porque a gente ainda não trouxe o conceito, né? Mas você falou assim...

(7) Marcelo: Não faz ideia de uma coisa estática não.

(8) Núbia: Tá beleza! (cortando a fala do aluno). Você falou assim: “porque é importante...”. Talvez o pessoal não escutou, né? (aponta para alguns alunos). “É importante pra gente avaliar...” E comparar?

(9) Marcelo: É, serve como parâmetro.

⁶⁴O texto “Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin”, da Prof.^a Dr.^a Sônia Kramer, busca tecer uma discussão com diferentes campos do conhecimento acerca da infância. No texto, a criança é compreendida em seu aspecto histórico, social, cultural e político e, desse modo, a pesquisadora traz diversos argumentos, para apontar ao leitor que somente com uma área do conhecimento não é possível compreender a complexidade do verbete ‘infância’, por isso a importância do diálogo com as diferentes áreas.

(10) Núbia: Pronto, serve como parâmetro. Joyce. (a professora parece compreender o que o aluno quis expressar e passa a palavra para a aluna que estava solicitando).
(11) Joyce: Não sei se vou me excedendo, mas concepção é... Por que estudar a infância ou as infâncias, é isso?
(12) Núbia: É.
(13) Joyce: É... Porque eu acho assim, a gente tem uma ideia de infância e quando a gente for trabalhar no real com crianças, eu acho que a gente não vai trabalhar só com esse tipo de infância que a gente imagina.
(14) Núbia: Olha! (expressa um tom surpresa).
(15) Joyce: Entendeu? E aí a gente tem que estar preparado para isso.
(16) Núbia: Olha só, tem a ver com isso que vocês disseram... Tem mais alguém que quer falar? Opa! Luísa.
(17) Luísa: Essa concepção, talvez... Eu penso assim: que a partir do estudo da concepção de infância, a gente pode ver o lugar que a criança ocupa na sociedade, o que a criança desenvolve na sociedade, mais ou menos isso.
(18) Núbia: Boa! (em tom de satisfação a partir das falas dos alunos). Concordo com tudo o que vocês disseram e complemento: eu penso que a concepção de alguma maneira ela tende e ela influencia as práticas do nosso cotidiano com as crianças. Por que eu tô dizendo isso? Porque vocês farão trabalho prático nessa disciplina. Vocês vão observar que o modo como as professoras propõem atividades para as crianças tem muito a ver com o modo como elas concebem as infâncias, a infância, né, no caso dessa professora, o desenvolvimento infantil e o modo de operar da criança no mundo. [...] Essa concepção dessa infância que a gente tem vai, de alguma maneira, eu não vou nem falar determinar, mas ela vai influenciar o modo como lidamos na relação pedagógica com as crianças nas creches e nas escolas. Vocês entenderam por que é interessante pensar? Na semana passada, eu já fiquei muito satisfeita quando alguns de vocês disseram assim: “Nossa, professora, eu acho que aquilo que eu trouxe no meu escrito já não tá muito coincidindo com aquilo que o próprio vídeo trouxe”. Quer dizer, quando vocês se permitem desestabilizar na forma como vocês pensam, é isso que importa. Importa menos se eu chegar aqui e disser: infância é. Se eu digo infância é, eu aprisiono o conceito, porque eu penso que não existe um conceito pra infância. Não existe uma infância. O vídeo trouxe que existem infâncias, porque isso tá diretamente relacionado à história, à cultura, aos valores de uma sociedade.

O fragmento anterior se inicia com o pronunciamento da professora (1), com efeito retórico, fazendo a *retomada de voz anterior*, esclarecendo, assim, ao seu interlocutor que retomaria a fala de uma aluna: ***“Então eu vou retornar a fala de Valentina, não tentando responder a essa pergunta que Valentina faz, mas deixando a pergunta como problematização pra gente pensar essa primeira unidade que estamos discutindo sobre concepção de infância ou infâncias”***, pois a professora faz referência, ainda implicitamente, ao dito na aula anterior. Núbia tece uma problematização, obviamente que por meio da retomada da discussão, para a reflexão, durante toda a Unidade I do trabalho que será desenvolvido ao longo da disciplina.

Como é possível observar, ao usar o operador argumentativo ***“a gente”***, a professora inclui-se no processo reflexivo por meio do sujeito na primeira pessoa do plural “nós”. Em seguida, Núbia lança mão do advérbio ***“Talvez”*** seguido do pronome pessoal ***“eu”***, para expressar seu desejo de apresentar uma nova pergunta aos alunos: ***“Talvez eu pudesse até colocar uma pergunta aqui”***. No entanto, observando que havia uma pergunta importante para fomentar a reflexão, ela fala aos alunos: ***“E eu tenho uma pergunta pra fazer a vocês que antecede tudo isso”***. Ao fazer uso do pronome ***“vocês”***, Núbia deixa explícito que a pergunta é direcionada a eles e que o questionamento antecede todas as discussões já travadas anteriormente.

É interessante notar que, visando a propiciar uma discussão entre os presentes, a professora faz a eles um questionamento: ***“Por que é importante estudar a concepção de infância ou infâncias?”***. Utilizando na terceira pessoa do singular do presente do indicativo o verbete ***“é”***, flexionado do verbo ser, a professora acaba por afirmar que é importante estudar as concepções de infância. Nesse sentido, na argumentação, o ponto de vista da professora já está definido e explícito e, assim, os alunos precisam somente sustentá-lo.

O turno (1) mostra que a forma de iniciar uma discussão revela um teor impositivo, pois retira dos interlocutores a chance de rebater o argumento, ou seja, acaba levando os alunos, mesmo que não concordem, a sustentarem uma posição afirmativa, impedindo a discordância. A questão inicial serviu para se somarem sustentações à voz de autoridade, no caso, da professora, e não para que acontecesse um debate de novas possibilidades para pensar se é ou não importante estudar as concepções de infâncias.

No turno (2), ***“Isso que eu fiz foi uma pergunta”***, a professora Núbia, em um tom cantado, utiliza-se do dêitico espacial ***“isso”*** remetendo, por meio do pronome

pessoal da primeira pessoa do singular, o dêitico “eu”, à pergunta realizada por ela anteriormente, uma vez que a turma não se manifestou, ficando em silêncio. Em tal turno, apesar de a pronúncia da professora ser em um tom amigável, sua colocação soa mais como imposição de participação dos alunos do que como um convite para o diálogo.

Em resposta ao questionamento da professora, o aluno Marcelo diz: “*Concepção serve como se fosse um parâmetro pra gente avaliar, pra gente verificar em que ponto que está...*”. Em seguida, complementa “*Agora, esse conceito de infância aí, eu não sei, talvez seja um pouco subjetivo*”. Com o dêitico de tempo “agora”, o aluno define que sua fala se remetia àquele exato momento. Isso sinaliza o ingresso do discente na cena discursiva e o modo como ele foi capturado pelos argumentos da professora e, assim, procura dizer algo a partir disso.

A professora, no turno (4), sem entender do que o aluno tratava, interroga-o em tom amigável: “*Bonito, qual conceito?*”. E Marcelo, no turno (5): “*Essa colocação, não é conceito. Essa colocação*”, utiliza o advérbio de negação “não” para explicar à professora que não estava se referindo a uma conceituação de infância, mas estava, sim, fazendo referência a sua colocação, a partir da pergunta da professora. Em seguida, Núbia enuncia (6): “*Ah, porque a gente ainda não trouxe o conceito, né? Mas você falou assim...*”, em que os operadores argumentativos “porque” e “ainda” introduzem, respectivamente, uma explicação relativa ao enunciado anterior do aluno e somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, ou seja, explicam que o conceito ainda não foi exposto, mas que, em algum momento, o mesmo será compartilhado. É possível observar que quem chega a tal conclusão para o aluno é a professora e, nesse momento, a argumentação fica diluída devido à forma de ela trabalhar com os enunciados. Nesse movimento, o que fica em evidência é a preocupação da professora em destacar a relevância de se pensar a criança por meio de suas infâncias e não por meio de um conceito fechado de infância. Mas isso é realizado discursivamente de modo impositivo e não a partir de levantamento de questionamentos e questões que pudessem criar um espaço crítico-reflexivo.

Depois Marcelo (7) diz: “*Não faz ideia de uma coisa estática não*”, fazendo uma *comparação* com o termo *concepção*, expresso anteriormente. Além disso, o aluno dá ênfase a sua ideia, ao usar duas vezes o advérbio de negação “não”, buscando reafirmar que sua compreensão do termo *concepção* é a de que “Não faz ideia de uma coisa estática”.

No turno (8), a professora, pela expressão *“Tá beleza!”*, demonstra ao aluno Marcelo ter entendido sua colocação sobre o sentido, para ele, da palavra *concepção*, mas, no processo de interação, retoma a palavra do aluno: *“Você falou assim: ‘porque é importante...’. Talvez o pessoal não escutou, né? ‘É importante pra gente avaliar...’ E comparar?”*, e, ao final de seu turno, interroga-o para esclarecer se o que ela havia entendido era mesmo o que o aluno havia expressado. Em resposta, Marcelo (9) apresenta um *argumento de definição por condensação*: *“É, serve como parâmetro”*. Em seguida, a professora, no turno (10), demonstra que entendeu a definição do aluno para o termo *concepção* e passa a palavra para a aluna Joyce. Nesse turno, a professora assume posição de autoridade, pois avalia positivamente as colocações de cada aluno. Nesse sentido, não foi possível apresentar possibilidades para a produção de algo novo, e sim exposições que receberão ou não o aval da professora.

Nos turnos anteriores, nota-se que o aluno não formulou uma resposta coerente com a pergunta inicial da professora sobre a importância de se estudarem as concepções de infância. A docente, com seus questionamentos para compreender o que o aluno queria expressar, possibilitou-lhe que conceituasse as concepções de infância, porém sem dizer de sua importância.

Em (11), Joyce começa a explicar o porquê de, para ela, ser importante estudar as concepções de infância, mas interrompe sua fala para retomar a pergunta da professora: *“Por que estudar a infância ou as infâncias, é isso?”*. A professora responde (12) *“É”*, como quem diz “sim”, para confirmar à aluna que a pergunta estava correta. Joyce (13), então, retoma sua fala e anuncia *“É... Porque eu acho assim, a gente tem uma ideia de infância e quando a gente for trabalhar no real com crianças, eu acho que a gente não vai trabalhar só com esse tipo de infância que a gente imagina”*. Com essa fala, a aluna expressa, com o operador argumentativo *“porque”*, uma explicação em relação à pergunta inicial da professora. Além disso, Joyce inclui-se no processo reflexivo, por duas vezes, por meio do sujeito na primeira pessoa do plural “nós”, apresentado em seu discurso como *“a gente”*. Traz, também, o *argumento de ilustração* para desenvolver sua ideia e torná-la mais clara aos ouvintes: *“quando a gente for trabalhar no real com crianças, eu acho que a gente não vai trabalhar só com esse tipo de infância que a gente imagina”*. Esse turno revela o argumento da aluna a partir da pergunta inicial, porém ele não é usado pela professora como um mecanismo de expandir a discussão.

Isso pode ser observado quando a professora (14), com a exclamação “***Olha!***”, expressa, em tom surpreso, a todos que o que Joyce havia dito é condizente com o que pensa sobre a infância. Porém, a professora demonstra, mais uma vez, uma postura impositiva, que valoriza mais aquilo em que acredita do que aquilo que foi dito por outros. Assim, na cena discursiva, Núbia se colocou no lugar de responsável por avaliar as falas dos alunos e não por criar um espaço propício ao conflito entre as ideias. A mesma não questiona a aluna e não solicita que explique melhor qual é a infância compreendida por ela e qual é a infância com que possivelmente irá trabalhar. Em seguida, a aluna (15) pergunta se a professora havia entendido sua colocação e continua orientando sua fala, incluindo-se no processo de reflexão, por meio do mesmo operador “***a gente***”, como se pode visualizar na fala “***Entendeu? E aí a gente tem que estar preparado para isso***”.

Nos turnos (13), (14) e (15), a aluna apresentou seu ponto de vista sobre por que seria importante estudar as concepções de infância; pela expressão “***Olha!***” da professora, é possível entender que a mesma comunga da ideia da aluna, porém Núbia não questiona à aluna qual é o “tipo” de infância que ela diz imaginar. Assim, não cria um momento em que se pudesse promover um compartilhamento de *sentidos* e produção de novos *significados* a respeito da concepção de infância da aluna participante da cena discursiva e dos demais alunos presentes. Isso porque a argumentação da professora se constituiu mais como um convencimento do que um momento em que juntos pudessem pensar em algo novo, *colaborativamente* produzido, pois a argumentação sustentada no enfoque colaborativo visa a embates de sentidos em que os participantes da cena sejam protagonistas em todo momento da discussão e que, desse modo, possam coletivamente colaborar para a produção de conhecimentos (LIBERALI, 2013).

Núbia (16) retoma a palavra, concordando com os alunos Marcelo e Joyce: “***Olha só, tem a ver com isso que vocês disseram...***”, fazendo ela mesma as análises e comparações, apresentando aos alunos suas colocações, voz de autoridade. Aqui, nesse movimento argumentativo, seria interessante que a professora possibilitasse o confronto e o encontro entre os argumentos dos dois alunos. Isso poderia ser feito por meio de questionamento como: o que vocês pensam do que Marcelo e Joyce disseram? Depois, a professora poderia ter dado grifo, contornado ou sublinhado o que foi dito por um e o que foi falado pelo outro e ter perguntado sobre as aproximações e distanciamentos entre as duas intervenções.

Em seguida, a professora interroga os alunos sobre se mais alguém gostaria de falar e Luísa (17) apresenta-se na cena discursiva com um *argumento de fins/meios*: ***“Essa concepção, talvez... Eu penso assim: que a partir do estudo da concepção de infância a gente pode ver o lugar que a criança ocupa na sociedade, o que a criança desenvolve na sociedade, mais ou menos isso”***. Luísa retoma o tema em discussão pelo dêitico espacial ***“essa”*** e, com o advérbio ***“talvez”***, exprime uma possibilidade ou dúvida quanto a sua próxima fala. No turno seguinte, a aluna coloca-se no processo de reflexão pela primeira pessoa do singular, o dêitico ***“eu”***, revelando o que pensava sobre o assunto tratado. Na cena discursiva, Luísa também se inclui no processo de reflexão, por meio do operador ***“a gente”*** e, ao final de seu turno, com a locução adverbial ***“mais ou menos”***, avalia, de forma modalizada, sua compreensão sobre a importância de se estudarem as concepções de infância, ou até mesmo exprime sua insegurança ao dizer sobre o assunto tratado.

Por fim, no turno (18), a professora inicia sua fala demonstrando aos alunos sua posição, a partir das falas anteriores, e as complementa exprimindo sua opinião, por meio do dêitico ***“eu”*** e da forma ***“penso”***, da primeira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo “pensar”. Dessa maneira, posiciona-se sobre a importância do estudo das concepções de infância: ***“Boa! Concordo com tudo o que vocês disseram e complemento: eu penso que a concepção de alguma maneira ela tende e ela influencia as práticas do nosso cotidiano com as crianças”***. Em seguida, Núbia faz um questionamento e traz um *argumento de causalidade*, visando a aumentar a crença dos alunos na importância do estudo das concepções de infância: ***“Por que eu tô dizendo isso? Porque vocês farão trabalho prático nessa disciplina. Vocês vão observar que o modo como as professoras propõem atividades para as crianças tem muito a ver com o modo como elas concebem as infâncias, a infância né, no caso dessa professora, o desenvolvimento infantil e o modo de operar da criança no mundo”***. Com a pergunta ***“Por que eu tô dizendo isso?”***, seguida da resposta, a professora acabou não oferecendo aos alunos a oportunidade de se colocarem em relação às questões de forma independente.

Prosseguindo com sua fala, a professora continua a explicar sua visão sobre por que considera importante estudar as concepções de infância e, por meio do operador ***“a gente”*** e pela flexão do verbo “lidar” na primeira pessoa do plural do presente do indicativo, ***“lidamos”***, Núbia inclui-se no processo de reflexão: ***“Essa concepção dessa infância que a gente tem vai de alguma maneira, eu não vou nem falar determinar,***

mas ela vai influenciar o modo como lidamos na relação pedagógica com as crianças nas creches e nas escolas". Assim, a professora mostra que a forma como os futuros professores lidarão com as crianças, nas creches e escolas, dirá muito de sua concepção sobre a infância e também de sua formação.

Depois, a professora faz um *questionamento* aos alunos: *"Vocês entenderam por que é interessante pensar?"* Ao fazer tal pergunta, Núbia expressa que não é possível pensar diferente do que foi dito. Em seguida, faz a *retomada de voz* com o intuito de dar credibilidade ao seu trabalho, por meio de uma fala coerente e fidedigna do auditório: *"Na semana passada eu já fiquei muito satisfeita quando alguns de vocês disseram assim: "Nossa, professora, eu acho que aquilo que eu trouxe no meu escrito já não tá muito coincidindo com aquilo que o próprio vídeo trouxe"*". Para explicar melhor sua colocação e sua maneira de pensar, Núbia inicia uma nova fala com a expressão *"Quer dizer"*, que poderia ser substituída pela expressão "ou seja", sem perder seu sentido: *"Quer dizer, quando vocês se permitem desestabilizar na forma como vocês pensam, é isso que importa. Importa menos se eu chegar aqui e disser: infância é. Se eu digo infância é, eu aprisiono o conceito"*. Ao usar o operador argumentativo *"menos"*, ela estabelece uma relação entre os seus argumentos apresentados, visando a atingir um *argumento de definição complexa*, precedido de um *argumento de citação de fonte*: *"Primeiro porque eu penso que não existe um conceito pra infância. Não existe uma infância. O vídeo trouxe que existem infâncias, porque isso tá diretamente relacionado à história, à cultura, aos valores de uma sociedade"*.

No 1º. excerto, houve uma tentativa de questionamento por parte da professora, porém ela manteve as marcas centrais de uma perspectiva pautada no saber do professor, sem proporcionar aos alunos a oportunidade de interação interalunos. A professora, como a pessoa oficialmente responsável pela *mediação* do contexto, não levantou questões que permitissem que os alunos percebessem suas falas nas dos demais, que questionassem uns aos outros e a professora, que construíssem várias possibilidades a partir de argumentos e contra-argumentos. Para que a *colaboração* se instaurasse, seria necessário que a professora assumisse seu papel, não como avaliadora das falas, mas como orquestradora da interação. E isso não se realizou na interação destacada no excerto acima. Isso pode ser observado quando a professora disse: *"Na semana passada, eu já fiquei muito satisfeita"*, deixando o auditório pensar que o foco seria deixar a professora satisfeita e não debater a importância do tema. Sendo assim, o

excerto apresentou alunos circunscritos à perspectiva da professora, o que os impossibilitou de questionarem o tema em discussão.

O segundo excerto foi selecionado da Aula III, ocorrida no dia 04 de setembro de 2014 (conforme Quadro 4). Nesse dia, estavam presentes, além de mim, a pesquisadora, auxiliar de pesquisa e professora, 33 alunos, sendo 6 homens e 27 mulheres. A tônica da aula foi a continuação da discussão acerca do texto: “Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin”, da pesquisadora Sônia Kramer (como explicitado no excerto 1), além da discussão dos textos “Ladrões de sonhos e sabores”, das autoras Rita Ribes, Adriana Cerdeira, Beatriz Andreiuolo e Solange Jobim, e “Infância, violência e consumo”, de Solange Jobim. Além disso, foi exibido um documentário “Nosso bairro na TV – Mídia, Criança e Consumo”,⁶⁵ que trazia uma reflexão a respeito das propagandas direcionadas para as crianças e adultos, retratando o consumismo que a mídia impulsiona.

Nessa direção, o excerto que segue traz o diálogo entre professora-aluno e aluno-aluno, a partir dos textos e documentários trabalhados, tendo como foco a formação do professor que irá atuar na educação infantil.

Excerto 2

(19) Núbia: [...] Será que é possível a gente capturar essa discussão que a gente fez agora, de uma maneira muito lúdica e prazerosa eu diria, pra pensar a formação do professor da educação infantil? Será que é possível a gente capturar essa discussão sobre criança, violência, consumo, publicidade? Alguns documentários são muito incisivos né, até radicais, outros nem tanto. “A alma do negócio” coloca a culpa na TV, esse aqui (referindo-se ao documentário “Nosso bairro na TV – Mídia, Criança e Consumo”) fala da mídia de uma maneira mais generalizada. [...] Agora a minha pergunta é: de que modo, então, que essa discussão toda que o próprio texto traz, que vocês discutiram com o Hajimi (professor da disciplina de Corporeidade e Cultura de

⁶⁵ O documentário “Nosso bairro na TV – Mídia, Criança e Consumo” é decorrente de um programa veiculado em dezembro de 2013, que colocou em pauta a relação criança e consumo no contexto das comemorações natalinas, as quais são marcadas e grandes impulsionadoras do consumismo infantil e adulto. O vídeo traz resultados de pesquisas que se ativeram a propagandas veiculadas na TV para descobrirem o número de propagandas que foram direcionadas ao público infantil e, além disso, qual o quantitativo de propagandas que traziam crianças em seus comerciais e quais os comportamentos das mesmas.

Movimento), que a gente está discutindo hoje, pode ser aproveitada para pensarmos então essa formação do professor que vai lidar com a criança lá na educação infantil? Alguém consegue trazer alguma coisa aqui?

(20) Beatriz: Núbia, embora eu não tenha lido o texto, tem um grupo de estudos que eu faço parte e a gente discute não bem o papel do professor, mas o papel da escola. E na nossa sociedade a escola, felizmente ou infelizmente, é um papel de produção e reprodução das questões que rolam na sociedade. E essas questões midiáticas elas perpassam também pela escola e, conseqüentemente, pelo professor que teve a formação né? Então assim, eu acho que entra muito na questão assim não só no papel do professor, mas no papel que a escola ganha hoje e que perpassa, conseqüentemente, pelo papel do professor.

(21) Fernando: Em cima disso ainda vêm por trás disso tudo os conteúdos que o governo que vai direcionar, o que tem que ser ensinado, nos PCN...

(22) Núbia: Mas por que você fez esse link?

(23) Fernando: Porque eu acredito que é a economia que dita tudo isso.

(24) Núbia: Mas assim, eu queria que vocês me dessem exemplos mais concretos.

(25) Fernando: Mas especificamente tem o outro lado né? Porque eu acho que o professor deveria estimular o senso crítico do aluno independente da idade. Mas assim, alguma forma crítica pra ele ponderar.

(26) Felipe: Eu acho que o primeiro passo a gente está dando aqui. A gente está aqui formando professores que estão observando por esse mundo da criança, da educação infantil, da propaganda. O primeiro passo é esse, ter a noção de que existe esse mundo. Eu não tenho muita experiência em escola, não em educação infantil, mas minha mãe é coordenadora pedagógica da prefeitura e trabalhou muitos anos com a educação infantil. Então uma das coisas que ela sempre fez foi tirar um pouco a quantidade de brinquedos que tem na escola. Porque tem aquela coisa: ‘O que falta na educação infantil?’, e enche a sala de brinquedos. As crianças que devem fazer os brinquedos delas.

(27) **Núbia:** Excelente o seu exemplo, porque Fernando e Beatriz levantaram uma questão que eu acho que é sim o papel da escola fazer essa discussão. Se não em sala de aula, mas também com a família. Discutir um pouco essa coisa de que sempre o presente tem que ser sempre comprado. Por que que a gente não pode inventar com as crianças? Que presente pode ser você doar um poema para o outro, ou você construir uma coisa para esse outro. Isso é pouco fomentado nas escolas, e isso é um tema transversal, porque a gente está falando aqui de ambiente, a gente está falando de excesso de lixo no mundo, a gente está falando de excesso de plástico no mundo, a gente está falando de uma série de coisas aqui.

No começo do excerto acima, a professora (19) faz a apresentação, por meio de perguntas, em que se constituirão os próximos diálogos: a) *“Será que é possível a gente capturar essa discussão que a gente fez agora, de uma maneira muito lúdica e prazerosa eu diria, pra pensar a formação do professor da educação infantil?”* e b) *“Será que é possível a gente capturar essa discussão sobre criança, violência, consumo, publicidade?”*. Além da apresentação do discurso, a fala inicial tem a função, segundo Reboul (2004, p. 55), de expor o próximo assunto e tencionar o *ethos* do orador. Isso é realizado para conseguir inicialmente uma adesão do interlocutor.

O fragmento (19): *“Será que é possível a gente capturar essa discussão que a gente fez agora, de uma maneira muito lúdica e prazerosa eu diria, pra pensar a formação do professor da educação infantil? Será que é possível a gente capturar essa discussão sobre criança, violência, consumo, publicidade?”* sinaliza o grau de implicação que a oradora deseja imprimir ao discurso, expresso com o uso do sujeito na primeira pessoa do plural *“nós”*, apresentado três vezes em seu discurso como *“a gente”*.

Ainda no referido turno, Núbia faz *explicações*, a partir do *argumento de exemplo*, que acabam por sinalizar ao seu auditório qual a sua compreensão do papel da mídia em nossa sociedade: *“Alguns documentários são muito incisivos né, até radicais, outros nem tanto. “A alma do negócio” coloca a culpa na TV, esse aqui fala da mídia de uma maneira mais generalizada”*. A expressão *“esse aqui”*, sinalizada por meio do uso do advérbio de lugar *“aqui”* como dêitico espacial, revela que o documentário que apresenta a mídia de modo generalizado é o “Nosso bairro na TV – Mídia, Criança e Consumo”.

Ao finalizar seu turno, a professora se utiliza do dêitico temporal **“agora”** para definir que a discussão, a partir daquele momento, seria realizada daquela forma, por meio de uma pergunta: **“Agora a minha pergunta é: de que modo, então, que essa discussão toda, que o próprio texto traz, que vocês discutiram com o Hajimi, que a gente está discutindo hoje, pode ser aproveitada para pensarmos então essa formação do professor que vai lidar com a criança lá na educação infantil? Alguém consegue trazer alguma coisa aqui?”**. É possível perceber que Núbia faz a *retomada de vozes*, recorrendo a enunciados ditos em diferentes momentos para conseguir credibilidade com seu interlocutor: **“que o próprio texto traz, que vocês discutiram com o Hajimi, que a gente está discutindo hoje”**. E finaliza com o *questionamento*: **“Alguém consegue trazer alguma coisa aqui?”**. Com tal *questionamento*, a professora procurou levantar o debate, perguntando aos alunos como as discussões sobre mídia, infância e consumo podem ser aproveitadas para se pensar a formação do professor que atuará na educação infantil.

No turno (20), Beatriz inicia seu discurso dizendo: **“Núbia, embora eu não tenha lido o texto, tem um grupo de estudos que eu faço parte e a gente discute não bem o papel do professor, mas o papel da escola”** e, com isso, anuncia que seu discurso estará pautado nos conhecimentos que adquiriu em outros espaços. Desse modo, a aluna se utiliza do operador argumentativo **“embora”** para expressar que, apesar de não ter feito a leitura do texto em pauta, ela consegue argumentar a partir de sua inserção em outro espaço: **“tem um grupo de estudos que eu faço parte e a gente discute não bem o papel do professor, mas o papel da escola”**, apresentando, assim, explicações no interior da interação.

Continuando sua fala, a aluna se utiliza do *argumento de ilustração* buscando reforçar a adesão do outro, tornando sua fala mais compreensível: **“E na nossa sociedade a escola, felizmente ou infelizmente, é um papel de produção e reprodução das questões que rolam na sociedade. E essas questões midiáticas elas perpassam também pela escola e, conseqüentemente, pelo professor que teve a formação né?”**.

Encerrando o turno (20), Beatriz, por meio do operador argumentativo **“então”**, introduz uma conclusão e utiliza *argumento pragmático* para justificar sua fala anterior: **“Então assim, eu acho que entra muito na questão assim não só no papel do professor, mas no papel que a escola ganha hoje e que perpassa, conseqüentemente, pelo papel do professor”**.

No turno (21), por meio da expressão **“Em cima disso”**, Fernando demonstra que sua fala caminhará na direção da fala da colega Beatriz, no turno anterior (20). O aluno argumenta: **“Em cima disso ainda vêm por trás disso tudo os conteúdos que o governo que vai direcionar, o que tem que ser ensinado, nos PCN...”**. Com essa fala, Fernando expressa-se por meio de um *argumento de citação de fonte*, se utilizando do documento PCN para fundamentar sua fala.

Em seguida, a professora questiona (22): **“Mas por que você fez esse link?”**. Núbia inicia sua pergunta com a marca linguística **“mas”** sinalizando que não havia compreendido o *link* que o aluno teria feito com a fala anterior de Beatriz. E, em resposta, Fernando (23) faz uso do operador argumentativo **“porque”** para introduzir sua justificativa ao questionamento de Núbia e utiliza a primeira pessoa do singular **“eu”**, apresentando o grau de implicação que deseja colocar no discurso, e o modalizador **“acredito”** para expressar sua crença: **“Porque eu acredito que é a economia que dita tudo isso”**.

No turno (24): **“Mas assim, eu queria que vocês me dessem exemplos mais concretos”**, por meio do operador argumentativo **“mas”**, Núbia indica que a discussão não caminha na direção da pergunta inicial e então diz: **“eu queria que vocês me dessem exemplos mais concretos”**. Com essa fala, a professora permitiu que os alunos ampliassem o campo argumentativo, solicitando-lhes argumentos de exemplo. Nesse turno, Núbia permite que os *significados* possam emergir a partir da concepção e experiência de cada um.

Continuando seu argumento, no turno (25), Fernando inicia sua fala com o operador argumentativo **“mas”**, buscando estabelecer um contraponto com o que já tinha sido dito anteriormente, com vista a estabelecer uma conclusão: **“Mas especificamente tem o outro lado né?”**. Nesse sentido, usa um *argumento pragmático* para justificar seu pensamento: **“Porque eu acho que o professor deveria estimular o senso crítico do aluno independente da idade. Mas assim, alguma forma crítica pra ele ponderar”**.

Felipe (26) argumenta: **“Eu acho que o primeiro passo a gente está dando aqui. A gente está aqui formando professores que estão observando por esse mundo da criança, da educação infantil, da propaganda”**. O aluno inicia seu discurso de forma modalizada **“eu acho”** para discorrer sobre sua percepção, depois usa o dêitico de pessoa e o dêitico espacial, respectivamente, **“a gente”** e **“aqui”**, demarcando linguisticamente sua inferência. Em (26), continua explicando seu ponto de vista

trazendo em sua fala um *argumento de exemplo* para embasar sua ideia: ***“O primeiro passo é esse, ter a noção de que existe esse mundo. Eu não tenho muita experiência em escola, não em educação infantil, mas minha mãe é coordenadora pedagógica da prefeitura e trabalhou muitos anos com a educação infantil. Então uma das coisas que ela sempre fez, foi tirar um pouco a quantidade de brinquedos que tem na escola. Porque tem aquela coisa: ‘O que falta na educação infantil?’, e enche a sala de brinquedos. As crianças que devem fazer os brinquedos delas”.***

Núbia, no turno seguinte (27), pela expressão: ***“Excelente o seu exemplo”***, assume uma postura de avaliadora dos discursos travados anteriormente e continua: ***“porque Fernando e Beatriz levantaram uma questão que eu acho que é sim o papel da escola fazer essa discussão. Se não em sala de aula, mas também com a família”.***

Neste excerto, a professora problematiza uma questão para que os alunos possam confrontar seus pontos de vista e, em alguns momentos, atua de forma a mediar os argumentos que foram levantados, pois, ao solicitar que os discentes tragam exemplos mais concretos, fomenta a discussão.

Apesar da reflexão possibilitada pela interação verbal apresentada no excerto, com a criação da ZDP, a professora, como o sujeito naquele momento tido como mais experiente (VYGOTSKY, 2007), não apresentou contrapontos para que se ocasionasse certa desestabilização acerca dos pensamentos em torno das questões de violência, consumo, publicidade e das crianças, ao se pensar a formação do professor que atuará na educação infantil.

Como afirma Liberali (2013), é fundamental que seja superada a visão de reprodução e memorização, que é baseada em uma sequência do tipo IRA – iniciação, resposta e avaliação, pois, em tal movimento, o formador, no caso, a professora Núbia, acaba por avaliar as colocações dos formandos, os alunos. Assim, “o formador, controla [na maioria das vezes] a interação e o conhecimento que pode e deve ser desenvolvido pelo grupo. Assinala e avalia a propriedade desse conhecimento e determina o caminho para sua construção” (ibid., p. 110), não contribuindo para que os alunos possam confrontar uns aos outros e, além disso, instigá-los a trazerem novas proposições.

O fragmento que segue é decorrente da última aula (Aula XV, conforme Quadro 4) ministrada pela professora Núbia aos alunos cursistas da disciplina de Fundamentos Teórico-Methodológicos em Educação Infantil I, no dia 11 de dezembro de 2014. O excerto traz os diálogos finais da aula, em que professora e alunos acertavam as últimas questões e demandas da disciplina. No fragmento, o aluno Marcelo traz suas reflexões e

satisfação em estar terminando a disciplina, uma vez que durante todo o semestre foi um aluno participativo, que confrontava a fala da professora e dos colegas, e que trazia em seus discursos uma concepção de Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental. Sendo assim, no excerto que segue, o aluno sinaliza a contribuição desse espaço de diálogo para a transformação em seu modo de pensar tal segmento.

Excerto 3

(28) Núbia: [...] Eu preciso trazer a vocês o meu estar feliz por ter terminado esse percurso com vocês, de olhar para cada um de vocês e saber o quanto vocês se implicaram na medida do que puderam nessa disciplina. E vou dizer a vocês que eu sei que muitos aqui têm aversão à possibilidade de pensar em trabalhar com as crianças, a esses eu agradeço, porque eu sei que eles não vão matar socialmente as crianças né? Para aqueles que ainda têm dúvida, eu vou dizer a vocês, como qualquer outro trabalho é um trabalho prazeroso quando você tem identificação com este trabalho, mas para além de tudo isso, dizer que os que estiveram na disciplina, aqueles que se envolveram com a disciplina, ainda que não acreditassem nela, eu agradeço. Porque eu acho que isso também é uma postura ética, de envolvimento, de comprometimento. [...] Prestem atenção na vida! Fiquem espertos, né? Porque vocês escolheram um negócio que não é simples, é complexo lidar com gente. Ser responsáveis ou corresponsáveis por isso não é qualquer coisa.

(29) Marcelo: Posso falar?

(30) Núbia: Sim.

(31) Marcelo: Eu deixei de falar em muitas outras aulas para falar agora, porque há momentos em que o silêncio é mais eloquente e quem tem juízo tem que saber usar. Eu acho o seguinte, eu queria dizer que a nossa turma começou o semestre, eu vou usar a palavra assim, agitada. Tanto os professores, eu acho que perceberam isso da turma, e eu acho que a turma percebeu que alguns professores chegaram aqui também agitados, vou usar a palavra agitado. Acho que de todas essas disciplinas eu aprendi muito nesse segundo semestre, principalmente como se faz, apesar de ter aprendido com muitos professores como não se faz, todo mundo entende o que eu tô falando. Aprendi muito e queria dar os parabéns para Núbia porque é uma matéria que eu não via sentido e hoje eu vejo muito diferente.

(32) Núbia: Tivemos muitos bons embates! (risos)
(33) Marcelo: Eu acho que ela está terminando assim, de uma forma que ela pode se sentir realizadíssima, por estar terminando dessa maneira devido ao semestre que foi, entendeu? Observo muitas coisas e às vezes pareço arrogante, às vezes devo ser mesmo, mas é porque eu tenho um senso crítico muito grande, às vezes certo, às vezes errado, não deixa de ser senso crítico. [...] Ela soube dividir muito bem o sistema dela de avaliação, conduziu maravilhosamente esse assunto que eu não acreditava que poderia ser tão bom assim. Então, diante de tantas coisas que me deixaram triste, eu tô terminando essa matéria muito feliz, não sei nem se eu vou passar, mas se tivesse que fazer de novo eu ia fazer muito feliz porque não é só o diploma que conta, tem que sair daqui com uma bagagem. E é isso que eu queria dizer, queria dar os parabéns porque eu estou elegendo de todas as disciplinas a que foi melhor foi a da Núbia pelo jeito que ela conduziu.
(34) Núbia: O Marcelo foi um que chegou pra mim no primeiro dia de aula e falou assim: “Não acredito em nada disso!”.
(35) Marcelo: Eu disse que não via sentido.
(36) Núbia: “Eu quero o filé mignon da Educação”. Quando ele falou isso, eu tive vontade de pegar minha luva de boxe (faz com as mãos o movimento do boxe). (risos)
(37) Marcelo: Eu falei “não vejo muito sentido, mas eu estou aqui pra ver”, não falei?
(38) Núbia: E eu falei “que eu admiro pessoas que mesmo não acreditando estão envolvidas com a disciplina”.

No turno (28), Núbia traz aos alunos sua satisfação em concluir a disciplina: **“Eu preciso trazer a vocês o meu estar feliz, por ter terminado esse percurso com vocês, de olhar para cada um de vocês e saber o quanto vocês se implicaram na medida do que puderam nessa disciplina”**. Prosseguindo com sua fala, a professora expressa sua visão diante do semestre, destacando a implicação dos alunos ao longo de todo o processo, seguida de um *argumento pragmático*: **“E vou dizer a vocês que eu sei que muitos aqui têm aversão à possibilidade de pensar em trabalhar com as crianças, a esses eu agradeço, porque eu sei que eles não vão matar socialmente as crianças né?”**. Núbia sinaliza, por meio da expressão **“Para aqueles que ainda têm dúvida eu**

vou dizer a vocês”, que tem um conselho a trazer aos alunos acerca do trabalho com as crianças e as infâncias e, em seguida, explica: **“como qualquer outro trabalho é um trabalho prazeroso quando você tem identificação com este trabalho”**.

Tal fala demonstra que, no início do semestre, a professora estava insegura quanto ao grau de implicação dos alunos na disciplina e que, nessa última aula, ela estava surpresa com o envolvimento dos mesmos: **“mas para além de tudo isso, dizer que os que estiveram na disciplina, aqueles que se envolveram com a disciplina, ainda que não acreditassem nela, eu agradeço. Porque eu acho que isso também é uma postura ética, de envolvimento, de comprometimento”**. Aconselha: **“Prestem atenção na vida! Fiquem espertos, né?”** e explica sua fala por meio de um *argumento pragmático*: **“Porque vocês escolheram um negócio que não é simples, é complexo lidar com gente. Ser responsáveis ou corresponsáveis por isso não é qualquer coisa”**.

Após a fala de Núbia, o aluno Marcelo (29), com a pergunta **“Posso falar?”**, solicita a palavra à professora. E, em tom afirmativo, a mesma (30) diz **“Sim”** e, desse modo, passa a palavra ao aluno. Marcelo inicia o diálogo (31) expressando que, ao longo de todas as aulas, ele havia deixado de falar, porém, com o dêitico temporal **“agora”**, anuncia que, naquele momento, iria expor sua opinião: **“Eu deixei de falar em muitas outras aulas para falar agora”**. Seguindo, ao utilizar o operador argumentativo **“porque”**, o aluno introduz uma justificativa referente ao seu enunciado anterior: **“porque há momentos em que o silêncio é mais eloquente e quem tem juízo tem que saber usar”**. Com a expressão **“quem tem juízo tem que saber usar”**, Marcelo enfatiza seus embates travados anteriormente com a professora, em que ambos discordavam da crença um do outro acerca das crianças, das infâncias e do trabalho realizado nas creches e pré-escolas. Ainda no turno (31), o aluno diz que todas as disciplinas cursadas contribuíram muito para seu processo de ensino-aprendizagem e esclarece: **“Aprendi muito e queria dar os parabéns para Núbia”** e expressa, com um *argumento de comparação*, **“porque é uma matéria que eu não via sentido e hoje eu vejo muito diferente”**. Observa-se que a disciplina tocou o aluno e possibilitou que ele pudesse rever suas concepções e, junto com a professora e os demais alunos, pudesse confrontar seus conhecimentos para, de forma colaborativa, buscar a ampliação de suas concepções. Com o uso do dêitico temporal **“hoje”**, o aluno se refere ao período presente. Nesse sentido, Liberali (2013, p. 109) sustenta que é preciso que a escola ofereça “aos seus partícipes a oportunidade especial de conviver com as possibilidades

em um embate para a busca do verossímil” e não que as verdades sejam tomadas como absolutas e inquestionáveis.

Confirmando o que foi dito acima, Núbia (32) exclama em tom amigável: *“Tivemos muitos bons embates!”*. Pela flexão do verbo “ter” na primeira pessoa do plural, *“Tivemos”*, Núbia inclui-se no processo de reflexão.

Marcelo, em (33), retoma o turno e diz: *“Eu acho que ela está terminando assim, de uma forma que ela pode se sentir realizadíssima, por estar terminando dessa maneira devido ao semestre que foi, entendeu?”*. Na continuidade do turno, o aluno prossegue com a interlocução, introduzindo explicações diante da afirmativa anterior: *“Ela soube dividir muito bem o sistema dela de avaliação, conduziu maravilhosamente esse assunto que eu não acreditava que poderia ser tão bom assim”*. E, com o operador argumentativo *“então”*, introduz uma conclusão para sua fala anterior: *“Então, diante de tantas coisas que me deixaram triste, eu tô terminando essa matéria muito feliz, não sei nem se eu vou passar, mas se tivesse que fazer de novo eu ia fazer muito feliz porque não é só o diploma que conta, tem que sair daqui com uma bagagem”*.

Em (34), Núbia faz a retomada de voz *“Não acredito em nada disso!”*, para complementar o que Marcelo havia dito anteriormente, afirmando que, no início da disciplina, não via sentido no que seria discutido (35): *“Eu disse que não via sentido”*. No turno final do excerto (37), Núbia conclui: *“E eu falei “que eu admiro pessoas que mesmo não acreditando estão envolvidas com a disciplina””*; o operador argumentativo *“mesmo”* organiza a hierarquia dos elementos, assinalando o argumento para sua conclusão.

Nas interações tecidas neste fragmento, o movimento argumentativo permitiu que o aluno Marcelo pudesse apreciar, de forma reflexiva e crítica, o trabalho desenvolvido pela professora ao longo de toda a disciplina: *“Observo muitas coisas e às vezes pareço arrogante, às vezes devo ser mesmo, mas é porque eu tenho um senso crítico muito grande, às vezes certo, às vezes errado, não deixa de ser senso crítico”*. Dito de outro modo, Marcelo consegue expor aos seus interlocutores os impactos em sua formação, a partir das interações que foram tecidas entre professora e alunos, no interior das aulas, destacando elementos ocorridos durante o semestre.

Isso pode ser comprovado a partir de algumas expressões destacadas das falas da professora e do aluno:

- a) *“porque é uma matéria que eu não via sentido e hoje eu vejo muito diferente”;*
- b) *“Tivemos muitos bons embates!”;*
- c) *“conduziu maravilhosamente esse assunto que eu não acreditava que poderia ser tão bom assim”.*

No fragmento seria interessante que Núbia trouxesse por meio da palavra do aluno a contrapalavra, propiciando assim um embate de ideias. A partir da fala de Marcelo a professora poderia ter lhe perguntado: Quais sentidos e quais elementos respalda o que você está expressando? Com tal questionamento a docente teria a oportunidade de confrontar as falas do aluno durante todo o semestre com a expressa por ele naquele momento e, possivelmente, ampliar o diálogo com os demais alunos, para compreender se o que ficou para Marcelo vai ou não ao encontro do que eles pensam.

Como foi observado nos excertos 1 e 2, apesar de não ter se instaurado um movimento significativo de reflexão crítica acerca das questões que estavam em debate na relação aluno-professor-aluno em que, muitas vezes, a professora acabou por assumir uma postura mais de avaliadora do que de orquestradora das enunciações dos alunos, é possível dizer, a partir do excerto 3, que só pelo fato de a professora possibilitar que os alunos pensassem acerca das crianças e suas infâncias, as aulas se constituíram como um espaço colaborativo e fértil de ressignificações. Isso porque instaurar uma argumentação no enquadre colaborativo “pressupõe embates de sentidos em que os sujeitos se engajem em intensa participação afeto-cognitiva e colaborem para a produção coletiva de conhecimentos, indo além do que podem ir sozinhos” (LIBERALI, 2013).

5.2. 2ª seção: Sessão Reflexiva – em diálogo: pesquisadora e alunos da disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I

Os excertos que se seguem foram recortados da sessão reflexiva realizada entre os alunos frequentes na disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora e eu, a pesquisadora, no dia 11 de dezembro de 2014. O objetivo da sessão foi discutir acerca das concepções de educação infantil, tendo como referente um vídeo da referida

disciplina em que alunos e professora dialogavam sobre a função da creche e da pré-escola para as crianças pequenas.

O primeiro excerto analisado é decorrente das descrições que os alunos realizaram, em pequenos grupos, da cena apresentada no vídeo. A pesquisadora explicou primeiramente a metodologia de pesquisa e o instrumento sessão reflexiva, depois passou o vídeo contextualizando o mesmo aos alunos e, em seguida, solicitou que fizessem a descrição da cena a partir de algumas perguntas norteadoras:

- Como a sala está organizada?
- Como alunos e professora estão dispostos?
- Quantas pessoas estão envolvidas?
- Quem são essas pessoas?
- Quem participa da cena discursiva?
- O que elas dizem?

Excerto 1

(1) **Marília:** Então, a partir do que vocês trouxeram, do que vocês estão dizendo, vocês acham que aluno e professor têm uma mesma ideia de educação infantil?

(2) **Todos os alunos respondem em coro:** Não!

(3) **Marília:** Quais são essas ideias então? Qual que é a ideia que se contrapõe? Quais são as ideias?

(4) **Fábio:** Que elas são contraditórias (risos).

(5) **Marília:** Mas quais são?

(6) **Felipe:** Se criou uma problematização sobre a importância ou não da Educação Infantil e da Creche, porque o que ficou, ô Marcelo, me desculpe se não foi isso o que você disse, mas pareceu que o Marcelo disse que tanto faz a Educação Infantil, porque de 0 a 3 é impossível influenciar no desenvolvimento da criança e a Núbia advogou ao contrário, que não. Que era possível, sim, influenciar no desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. No final das contas, a problematização ficou nesse nível.

(7) **Fábio:** Entretanto, essa influência e avaliação passam pelo crivo de preparação

escolar ou não, entendeu? É o “x” da discussão. Por quê? Influencia ou não influencia? Influencia. Mas essa influência, no meu entender geral, não deve ser preparatório, um preparatório é... Mais ou menos assim: um preparatório escolar. Entendeu?

(8) Marília: Mais alguém queria falar? Destacar algum outro ponto que se contraponha?

(9) Marcelo: Acho que houve um consenso quanto ao uso da creche, né? O pessoal usa como sendo um lugar para... (empurra a mão pra frente). Todo mundo, a maioria das pessoas aí fora pensam assim, né? Inclusive os políticos, os próprios pais acham que a creche é simplesmente um lugar para deixar a criança. Isso existe um consenso na cena.

(10) Marília: Mas a Núbia também destacou que isso foi muito no início da creche, quando a creche foi pensada. Não que a gente tenha superado essa visão.

(11) Marcelo: É, eu não acho que foi superada. E a questão que o Felipe falou ali que é certíssima, que eu comentei que nesse período é menos influenciável. É mais difícil você interferir do que em outras épocas. Isso aí foi colocado. E ela disse que não, que nesse período é possível interferir bastante, não é isso? (Lançando a pergunta para a pesquisadora).

(12) Marília: Foi isso que você trouxe ali no vídeo.

(13) Marcelo: E a resposta dela foi essa: “que não”. Ao contrário, que é possível sim ter uma interferência, uma interação muito grande nessa fase muito importante do desenvolvimento. Eu acho que é isso.

O fragmento tem início com minha fala, ou seja, a fala da pesquisadora **(1)** que, a partir de falas anteriores acerca da cena discursiva analisada, procura, por meio do processo do *informar* (LIBERALI, 2008), buscar esclarecimentos sobre o que está em pauta. Assim, o turno começa com um *questionamento* que tem por finalidade um maior esclarecimento sobre a descrição realizada pelos alunos a partir da cena assistida: **“Então, a partir do que vocês trouxeram, do que vocês estão dizendo, vocês acham que aluno e professor têm uma mesma ideia de educação infantil?”**. O operador argumentativo **“então”** demarca uma forma de a pesquisadora concluir as discussões anteriores que foram ditas pelos envolvidos. Em seguida, lança mão do pronome **“vocês”** para deixar claro que gostaria de saber se os alunos acreditam que, na cena

visualizada, professor e alunos apresentam ou não uma mesma ideia de educação infantil. Em resposta, os alunos em coro respondem negativamente: **“Não!”**.

A partir da resposta unânime de que as falas apresentadas no vídeo não retratavam uma mesma concepção de educação infantil, a pesquisadora questiona-os: **“Quais são essas ideias então? Qual que é a ideia que se contrapõe? Quais são as ideias?”**. Com tais questões, apesar de serem construídas de modos diferentes, mas que imprimem um mesmo ponto, Marília (3) visou a ampliar o campo das descrições elaboradas pelos alunos, a partir da cena assistida. Com os referidos questionamentos, a pesquisadora propicia que os sentidos possam emergir e atualizar-se, pois como afirma Bakhtin (2011), o sentido é potencialmente infinito, porém somente se atualiza quando entra em contato com outros sentidos. No entanto, não houve a possibilidade de produção de significados.

Fábio (4) responde que as falas são contraditórias, porém não explicita o porquê de sua resposta e a pesquisadora questiona: **“Mas quais são?”** e Felipe (5) se expressa dizendo que, nas falas apresentadas no vídeo, criou-se uma problematização a respeito da importância ou não da educação infantil e da creche para as crianças que frequentam tais segmentos. Buscando não se indispor com o aluno Marcelo, que participa da cena discursiva descrita, Felipe expressa: **“ô Marcelo, me desculpe se não foi isso o que você disse, mas pareceu que o Marcelo disse que tanto faz a Educação Infantil”**. Dando continuidade a sua fala, o aluno faz uso do operador argumentativo **“porque”** para justificar a fala do colega Marcelo: **“porque de 0 a 3 é impossível influenciar no desenvolvimento da criança”** e, em seguida, trazendo um *argumento de autoridade*, anuncia que a professora da cena expressou sua concepção de outro modo: **“e a Núbia advogou ao contrário, que não. Que era possível, sim, influenciar no desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos”**. Em tal turno, Felipe faz também uso do *argumento de comparação* entre a fala da professora Núbia e a do aluno Marcelo, para elucidar quais as ideias que são apresentadas no vídeo. E finaliza seu turno dizendo: **“No final das contas a problematização ficou nesse nível”**.

No turno (7), Fábio responde aos questionamentos da pesquisadora expressando que o **“x’ da discussão”** dos diálogos travados entre a professora Núbia e o aluno Marcelo foi a questão sobre se a creche e a pré-escola influenciam ou não influenciam no desenvolvimento da criança que frequenta uma dessas instituições. Expressando sua opinião, Fábio responde: **“Influencia”** e utiliza um *argumento pragmático* para justificar sua fala: **“Mas essa influência, no meu entender geral, não deve ser**

preparatório, um preparatório é... Mais ou menos assim: um preparatório escolar. Entendeu?”.

Em seguida, no turno (8), a pesquisadora pergunta se mais alguém gostaria de destacar algum outro ponto que se contraponha nas falas do vídeo e Marcelo (9), envolvido na cena que foi descrita inicialmente, se expressa: *“Acho que houve um consenso quanto ao uso da creche, né? O pessoal usa como sendo um lugar para... Todo mundo, a maioria das pessoas aí fora pensam assim, né? Inclusive os políticos, os próprios pais acham que a creche é simplesmente um lugar para deixar a criança. Isso existe um consenso na cena”*. O aluno inicia seu discurso de forma modalizada *“acho”* para discorrer sobre sua percepção. Utiliza, também, a expressão *“todo mundo”* para explicitar que não é um pensamento só seu, mas de uma maioria e, com um *argumento de ilustração*, procurando desenvolver sua ideia tornando-a mais clara e compreensível, ele diz: *“a maioria das pessoas aí fora pensam assim, né? Inclusive os políticos, os próprios pais acham que a creche é simplesmente um lugar para deixar a criança. Isso existe um consenso na cena”*. E finaliza dizendo: *“Isso existe um consenso na cena”*. Com o uso do dêitico espacial *“isso”* busca assinalar que o que traz em sua fala, *“que a creche é simplesmente um lugar para deixar a criança”*, é um ponto de consenso entre ele e a professora.

Por meio de um *argumento de autoridade* e do operador argumentativo *“mas”*, buscando contrapor o que Marcelo expressou no turno (9), Marília se utiliza da fala de Núbia para expressar que o que a professora destacou acerca da creche como depósito de criança aconteceu no início, quando foi idealizada: *“Mas a Núbia também destacou que isso foi muito no início da creche, quando a creche foi pensada”*. Porém, finaliza seu turno (10) com um *argumento de definição por condensação*: *“Não que a gente tenha superado essa visão”*.

Marcelo, em (11), continua explicando sua colocação e se utiliza de um *argumento de citação de autoridade* para tentar ganhar maior credibilidade em seu discurso: *“É, eu não acho que foi superada. E a questão que o Felipe falou ali que é certíssima, que eu comentei que nesse período é menos influenciável. É mais difícil você interferir do que em outras épocas. Isso aí foi colocado. E ela disse que não, que nesse período é possível interferir bastante, não é isso?”*. E finaliza seu turno com um questionamento para a pesquisadora: *“E ela disse que não, que nesse período é possível interferir bastante, não é isso?”*. Eximindo-se do debate, a pesquisadora diz: *“Foi isso que você trouxe ali no vídeo”*. Na fala, utiliza o dêitico espacial *“ali”* para expressar

que a opinião do aluno foi retratada no vídeo e não naquele momento. Nesse momento, observa-se que a pesquisadora não possibilitou a ampliação das discussões e que as contrapalavras pudessem aparecer. Tornaria a discussão rica, se lançasse questionamentos que pudessem confrontar seu interlocutor sobre por que ele acredita que é possível interferir mais nas crianças que frequentam as etapas seguintes às da creche e da pré-escola.

Finalizando o turno, Marcelo (13) traz um *argumento de citação de fonte* para legitimar sua fala: ***“E a resposta dela foi essa: “que não”. Ao contrário, que é possível sim ter uma interferência, uma interação muito grande nessa fase muito importante do desenvolvimento”***.

Neste excerto, é possível observar que a pesquisadora possibilita que os alunos confrontem uns aos outros e que os diálogos sejam ampliados. Nesse sentido, a colaboração entre as falas aparece em forma de tensões e conflitos, como nos turnos (6), (7), (9) e (11), que “são fundamentais para a reflexão crítica e aprofundamento de questões problemáticas em foco” (MAGALHÃES, 2009, p. 66). Apesar desse movimento, em alguns momentos, a pesquisadora, como mediadora da cena discursiva, se eximiu, não levantando mais questões para o debate ou ampliando os questionamentos que estavam em cena. No processo de mediação entre os sujeitos em interação, seria importante que se criasse um contexto colaborativo entre os participantes, pois assim a negociação e o compartilhamento de significados se instaurariam e um poderia intervir no aprendizado e desenvolvimento do outro, constituindo, portanto, uma intervenção nessa relação dialética.

Logo, fica a seguinte interrogação: quais subsídios são necessários para a ampliação do corpus argumentativo de todos aqueles envolvidos na cena discursiva? Cabe destacar sobre o referido movimento a importância da união de dois pontos indissociáveis: (1) o levantamento de questionamentos e (2) a possibilidade de que os envolvidos nas cenas discursivas possam dizer sobre o que pensam daquilo que está sendo dito e, por meio disso, oportunizar que o confronto e o encontro de ideias possam emergir.

Além disso, no excerto, os recursos argumentativos utilizados pela pesquisadora e pelos participantes, em especial o *argumento de autoridade*, promovem pouco espaço de discussão, uma vez que os alunos e a pesquisadora usam a fala da professora Núbia para fundamentar suas próprias falas e, desse modo, as discussões ficam circunscritas àquilo em que a professora acredita e ao que defende.

O excerto que segue traz um recorte de um dos momentos da sessão reflexiva em que pesquisadora e alunos continuam o diálogo acerca do vídeo que foi exibido inicialmente. Porém, como será possível observar, as discussões dos turnos giram em torno das fundamentações teóricas que embasam as falas dos sujeitos que participam da cena descrita inicialmente. Nesse momento, os participantes dialogam e trazem, a partir do que já haviam lido e estudado, os possíveis autores e teorias que sustentam as falas.

Excerto 2

(14) Marília: Então assim, é bom a gente estar fazendo esse contraponto porque são concepções diferentes. Então, em quais fundamentações teóricas cada uma das falas está embasada? O que vocês acham? Em que a fala da professora está embasada e quais são as fundamentações? E a fala dos alunos? (breve silêncio). Vocês conseguem identificar algum teórico que possa estar embasando essa fala?

(15) Fábio: Eu vi muita semelhança com o que a Daniela Guimarães fala no livro dela. Ela tenta buscar essa questão da vivência na creche, é até um “control c” e “control v” do que ela diz, mas é uma questão de ver como um espaço de convivência, de aprendizagem e de desenvolvimento da criança sem mensurar pela avaliação. Então assim, seria uma criança, ela está ali para ser criança na creche. Para brincar, para ser cuidada e ao mesmo tempo para ter, aí eu vou me apropriar do termo de Vygotsky, ZDP, o papel do professor para poder estar mediando o desenvolvimento dessa criança sem estar avaliando por critério, ou seja, em momentos da vida o professor, cuidador, recriador, enfim, o nome que der nessa creche, é... No momento em que a criança tiver uma dificuldade de superar determinada tarefa, de passar por determinada etapa do desenvolvimento, o professor vai estar ali ou a outra criança um pouco mais velha vai estar ali para estar mediando esse processo de desenvolvimento. Eu vejo aproximação com isso na fala da Núbia!

(16) Marcelo: Marília, nesse dia aparece uma parte que não foi passada aí, que eu questioneei a Núbia o seguinte: Se não é uma preparação, eu perguntei pra ela, então se ela achava que aquelas crianças que passaram por um certo tempo na pré-escola, quando entrasse no ensino fundamental, se elas teriam alguma diferença da criança que nunca esteve na escola e está indo pela primeira vez. E ela respondeu assim... Você lembra o que ela respondeu?

(17) Denise e Valentina: Mas passou ali.
(18) Marcelo: Ela escorregou!
(19) Marília: Passou aqui. Ela fala que tem pesquisas que estão sendo realizadas, mas que ela desconhece essas pesquisas.
(20) Marcelo: É. Eu achei estranho porque esse assunto é da pasta dela. Ela que é catedrática nesse assunto. Então isso é uma resposta que eu fiquei assim, triste. Eu achei que ela teria que ter dado uma.
(21) Marília: Mas eu acho que são pesquisas muito novas. Porque eu tava lendo um texto da Sônia Kramer que ela cita Maria Malta Campos que ela vem falando dessas pesquisas, mas não no Brasil... (fala interrompida).
(22) Marcelo: Mas você não concorda comigo que se ela não tem essa resposta ela não pode afirmar que é ou não é uma preparação?
(23) Valentina: Não, mas ela não fala que não é uma preparação. Ela não deve ser uma preparação para o Ensino Fundamental, é uma preparação social, da criança com ela mesma. Ela enquanto ser. Mas ela não fala que não é uma preparação.
(24) Luísa: Pode ser uma preparação, mas não deveria ser.
(25) Valentina: Não, eu acho que ela nem está falando isso.
(26) Luísa: Não, ela está falando que não deve ser.
(27) Valentina: Que não deve ser uma preparação para o fundamental, para as outras etapas, mas ela nunca negou que é uma preparação!
(28) Felipe: Pelo que eu entendi, ela coloca que não é uma preparação mecânica, das letras. Você não vai pegar uma criança de 1 ano e falar “escreve A, B, C”. É isso que acredito, que a educação de 0 a 3 não pode ser uma preparação para isso! Preparação mecânica para criança que não está preparada para fazer o negócio e começar a fazer. Nesse sentido que eu acho que ela coloca. Não no outro, de preparação grande, que fica até abstrato.
(29) Keila: Eu acho que quando a gente diz preparação, pensa-se numa coisa que não é para ela no momento, ela está fazendo aquilo, mas pra ela aprender alguma coisa na frente. Eu acho que quando a Núbia diz essa questão da preparação, pelo menos eu entendi dessa forma, a creche não é um lugar em que a criança deve estar ali pensando no que ela vai ser, no que ela vai aprender no ensino fundamental e ela precisa saber isso porque lá na frente ela vai aprender outra coisa e ela vai precisar

disso. A creche não é um lugar que ela veio para aprender esses pré-requisitos para aprender outras coisas. É um lugar em que deve ser pensado no momento da criança, ela tem as possibilidades de aprendizagem, mas daquilo que é necessário pra ela naquele momento e não numa coisa que ela vai fazer hoje para ela fazer uma outra coisa no futuro. Não é uma etapa, a creche não é uma etapa! Quando a Núbia diz preparação não quer dizer disso, dessa questão pensando no que ela vai aprender no futuro. A creche é um lugar que a criança aprende aquilo que ela está precisando aprender naquele momento.

No primeiro fragmento do turno (14), a pesquisadora inicia o enunciado dizendo: *“Então assim, é bom a gente está fazendo esse contraponto porque são concepções diferentes”*, referindo-se à discussão anterior, em que alguns alunos comparavam a valorização da educação infantil e de seus profissionais no Brasil e no Canadá.

Depois, a pesquisadora centraliza seus *questionamentos* com perguntas para a explicação: a) *“Então, em quais fundamentações teóricas cada uma das falas está embasada? O que vocês acham?”*, b) *“Em que a fala da professora está embasada e quais são as fundamentações? E a fala dos alunos?”* e c) *“Vocês conseguem identificar algum teórico que possa estar embasando essa fala?”*. Assim, os alunos são chamados a refletirem sobre em que estão embasadas e quais são as fundamentações das falas dos participantes da cena, a partir dos teóricos que foram estudados ao longo do semestre.

Em resposta, Fábio (15) abre seu turno *explicando*, por meio do uso de *argumentos de citação de fonte e pragmáticos*, para expressar em que as falas estão fundamentadas: *“Eu vi muita semelhança com o que a Daniela Guimarães fala no livro dela. Ela tenta buscar essa questão da vivência na creche, é até um “control c” e “control v” do que ela diz, mas é uma questão de ver como um espaço de convivência, de aprendizagem e de desenvolvimento da criança sem mensurar pela avaliação”*. Nesse turno, o aluno *retoma vozes* que já são de conhecimento dos presentes: *“Eu vi muita semelhança com o que a Daniela Guimarães”*, buscando, assim, maior credibilidade para seu argumento.

Ao continuar seu diálogo, Fábio busca sustentar a tese por meio dos argumentos de *ilustração e citação teórico*, visando conseguir a adesão do outro: *“Então assim, seria uma criança, ela está ali para ser criança na creche. Para brincar, para ser”*

cuidada e ao mesmo tempo para ter, aí eu vou me apropriar do termo de Vygotsky, ZDP, o papel do professor para poder estar mediando o desenvolvimento dessa criança sem estar avaliando por critério". Em seguida, traz novamente um *argumento de ilustração*: *"No momento em que a criança tiver uma dificuldade de superar determinada tarefa, de passar por determinada etapa do desenvolvimento, o professor vai estar ali ou a outra criança um pouco mais velha vai estar ali para estar mediando esse processo de desenvolvimento"*. Para finalizar sua fala, o aluno expressa: *"Eu vejo aproximação com isso na fala da Núbia!"*. É possível observar que Fábio, a partir do questionamento inicial da pesquisadora, faz uma reflexão acerca da fundamentação teórica da fala da professora da cena trazendo os teóricos e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal para ilustrar e reforçar a adesão e credibilidade do outro em seu discurso.

Marcelo, no turno (16), faz a *recolocação de um problema* que havia sido surgido em uma das aulas ministradas pela professora Núbia e assim questiona: *"Marília, nesse dia aparece uma parte que não foi passada aí, que eu questionei a Núbia o seguinte: Se não é uma preparação, eu perguntei pra ela, então se ela achava que aquelas crianças que passaram por um certo tempo na pré-escola, quando entrasse no ensino fundamental, se elas teriam alguma diferença da criança que nunca esteve na escola e está indo pela primeira vez"*. Nessa fala, observa-se que o aluno visou à ampliação do debate e também a confrontar a fala da professora com as suas crenças de que a creche e a pré-escola funcionam como preparatórias para as próximas etapas. E, ao final, direciona o questionamento à pesquisadora: *"Você lembra o que ela respondeu?"*.

No turno (17), Denise e Valentina ressaltam que a fala à qual Marcelo estava se referindo havia, sim, passado na cena exibida no início da sessão reflexiva: *"Mais passou ali"*. E Marcelo (18) exclama: *"Ela escorregou!"*. Respondendo à questão do aluno, a pesquisadora, por meio de um *argumento de fins/meios*, esclarece a resposta dada pela professora ao aluno: *"Ela fala que tem pesquisas que estão sendo realizadas, mas que ela desconhece essas pesquisas"*. E Marcelo contrargumenta: *"É. Eu achei estranho porque esse assunto é da pasta dela. Ela que é catedrática nesse assunto. Então isso é uma resposta que eu fiquei assim, triste. Eu achei que ela teria que ter dado uma"*. Em sua fala, inicialmente com a palavra "É", demonstra que concorda com o que Marília explica, mas, em seguida, faz uma crítica à professora, dizendo: *"Eu achei estranho porque esse assunto é da pasta dela. Ela que é catedrática nesse*

assunto. Então isso é uma resposta que eu fiquei assim, triste. Eu achei que ela teria que ter dado uma". Faz uso da primeira pessoa do singular "eu" para expressar seu posicionamento com relação ao que Núbia havia dito anteriormente e justifica sua fala utilizando um argumento de ruptura e de refreamento: "*porque esse assunto é da pasta dela. Ela que é catedrática nesse assunto*", expressando que o que julga da professora é incompatível com o que pensa.

Marília, em (21), busca, por meio de *argumento de citação teórico*, que a tese apresentada por Núbia seja reforçada: "*Mas eu acho que são pesquisas muito novas. Porque eu tava lendo um texto da Sônia Kramer que ela cita Maria Malta Campos que ela vem falando dessas pesquisas, mas não no Brasil...*". E novamente o aluno (22) questiona a pesquisadora: "*Mas você não concorda comigo que se ela não tem essa resposta ela não pode afirmar que é ou não é uma preparação?*". Nesse momento, é possível observar que a interação não se constituiu como um momento calmo e de passividade, mas, sim, um momento de confrontos, tensões e colaborativa crítica (MAGALHÃES, 2009) entre os participantes, acerca da importância ou não da creche e da pré-escola para as crianças que as frequentam. Por meio do contexto, tal momento possibilitou instalar um espaço em que os participantes tiveram oportunidade de fazer seus processos mentais mais claros e, conseqüentemente, evidenciar e elucidar esses processos no fluxo da interação verbal.

É válido observar o que foi dito acima por meio da fala de Valentina (23) que, confrontando a fala de Marcelo no turno (16), expressa: "*Não, mas ela não fala que não é uma preparação. Ela não deve ser uma preparação para o Ensino Fundamental, é uma preparação social, da criança com ela mesma. Ela enquanto ser. Mas ela não fala que não é uma preparação*". E nos turnos seguintes: (24), (25), (26) e (27).

Felipe, por sua vez, inicia seu turno (28) dizendo: "*Pelo que eu entendi, ela coloca que não é uma preparação mecânica, das letras*", mostrando, a partir da expressão "pelo que eu entendi", sua implicação e também sua visão do que foi apresentado pela professora Núbia em sua fala e, para isso, traz uma *explicação*: "ela coloca que não é uma preparação mecânica, das letras". Em sua explicação, o aluno insere um *argumento de ilustração*: "Você não vai pegar uma criança de 1 ano e falar *“escreve A, B, C”*", para tornar clara sua posição quanto à fala da professora. E justifica por meio de um *argumento pragmático* sua concepção: "*É isso que acredito, que a educação de 0 a 3 não pode ser uma preparação para isso! Preparação mecânica*".

para criança que não está preparada para fazer o negócio e começar a fazer. Não no outro, de preparação grande, que fica até abstrato". O uso desse recurso argumentativo permitiu ao aluno apreciar acontecimentos segundo suas consequências.

Em seguida, Keila explica que, ao dizer preparação, é comum pensar em algo que não está ao alcance da criança naquele momento e que ela precisa aprender para, mais à frente, conseguir realizar e explica com um *argumento de definição descritiva*: ***"Eu acho que quando a Núbia diz essa questão da preparação, pelo menos eu entendi dessa forma, a creche não é um lugar em que a criança deve estar ali pensando no que ela vai ser, no que ela vai aprender no ensino fundamental e ela precisa saber isso porque lá na frente ela vai aprender outra coisa e ela vai precisar disso"***. Por meio da expressão ***"pelo menos eu entendi dessa forma"***, a aluna esclarece aos seus interlocutores que o que apresenta é sua compreensão, um *sentido*, a partir da fala da Núbia, e não uma verdade pronta e acabada. Prosseguindo com sua *argumentação*, Keila explica: ***"A creche não é um lugar que ela veio para aprender esses pré-requisitos pra aprender outras coisas. É um lugar em que deve ser pensado no momento da criança, ela tem as possibilidades de aprendizagem, mas daquilo que é necessário pra ela naquele momento e não numa coisa que ela vai fazer hoje para ela fazer uma outra coisa no futuro"***. E, por fim, *define*: ***"Não é uma etapa, a creche não é uma etapa!"***. Buscando reforçar sua compreensão do que é a creche, a aluna faz a *retomada de vozes*, para apresentar que sua fala comunga com a apresentada anteriormente pela professora Núbia: ***"Quando a Núbia diz preparação não quer dizer disso, dessa questão pensando no que ela vai aprender no futuro. A creche é um lugar que a criança aprende aquilo que ela está precisando aprender naquele momento"***.

O 2º excerto revela que a argumentação pode ser analisada como central à educação e à formação de professores, pelo seu potencial criativo. Isso porque, ao argumentar, os envolvidos nas cenas discursivas se utilizam de seu potencial na produção de possibilidades acerca do tema em pauta. E, assim, envolvem-se com seus posicionamentos, ênfases, elucidações, exemplificações e correlações entre as posições. Nesse movimento, os sujeitos envolvidos no processo argumentativo têm a oportunidade de avaliar suas respostas e perceber que não são as mesmas, uma vez que cada participante buscará em seus discursos fundamentar, sustentar, ilustrar, criar novos significados compartilhados no grupo (LIBERALI, 2013).

Isso fica explícito nos turnos (23), (28) e (29):

(23) *“Ela não deve ser uma preparação para o Ensino Fundamental é uma preparação social, da criança com ela mesma. Ela enquanto ser”;*

(28) *“que a educação de 0 a 3 não pode ser uma preparação para isso! Preparação mecânica para criança que não está preparada para fazer o negócio e começar a fazer. Não no outro, de preparação grande, que fica até abstrato”;* e

(29) *“A creche não é um lugar que ela veio para aprender esses pré-requisitos para aprender outras coisas. É um lugar em que deve ser pensado no momento da criança, ela tem as possibilidades de aprendizagem, mas daquilo que é necessário pra ela naquele momento e não numa coisa que ela vai fazer hoje para ela fazer uma outra coisa no futuro”.*

Em tais falas, os participantes tiveram a possibilidade de compreender que as respostas e opiniões nunca serão idênticas, pois, como nos aponta Liberali (2013, p. 111), “cada um estará buscando formas para sustentar, refutar, correlacionar, exemplificar, contrapor, sugerir, combinar, distinguir, ampliar, justapor, compor, criar novos significados compartilhados no grupo”.

A seguir, a análise do 3º excerto selecionado. Este também é decorrente da sessão reflexiva, momento em que a pesquisadora visa confrontar os alunos sobre as fundamentações teóricas de suas falas, a partir do que disseram anteriormente acerca da concepção de creche e de pré-escola como preparação ou não para as próximas etapas.

Excerto 3

(30) Marília: Então a partir disso que eu trouxe do que vocês trouxeram (referindo-se ao resumo realizado a partir das falas anteriores dos alunos), quais são as fundamentações dessas falas de vocês?

(31) Felipe: Da nossa fala?

(32) Marília: É, da sua fala.

(33) Felipe: Eu vou falar particularmente de mim, porque no começo do período a minha visão de educação infantil mudou muito do começo do período para o final. Para o lado positivo e qualitativo também. Então são várias, tem muita coisa que a gente tirou do Pestalozzi, Freinet, educação infantil, sua teoria com Sônia Kramer, a Guimarães, mais ainda da Sônia Kramer e Guimarães, que foram as leituras mais pesadas, de explicar mais a educação infantil. Mas eu lembro que a gente teve muita

influência do Wallon, Piaget e Vygotsky. Porque a gente estudou esses caras, a gente conseguiu ver as diferenças que acontecem com a criança de 0 a 6 meses. Então, quando a gente entende essa diferença que acontece no desenvolvimento da criança, a gente entende melhor a importância da educação de 0 a 3. Por que que é só de 0 a 3? Porque a gente estuda esses caras, aí você vê a diferença e isso ajudou muito a gente, me ajudou muito a modificar a visão da educação infantil. De menos Marcelo e mais Núbia.

(34) Valentina: Eu só acho que na nossa discussão entrou muito também questões sociais dos teóricos, principalmente Marx...

(35) Marília: Então a gente pode dizer que assim: os seminários, os teóricos que vocês estudaram possibilitaram estar confrontando essa fala do Marcelo e da Núbia?

(36) Valentina: Sim! Teve uma aula que a Núbia, a gente ficou mais conversando e tudo, mas ela trouxe umas imagens meio chocantes pra gente argumentar o que a gente pensava a partir daquelas imagens e ela trouxe essa indagação: “O que vocês pensam sobre os teóricos e tudo mais?” E aí a discussão ficou muito por conta disso que os teóricos, as teorias a gente não pode levar muito ao pé da letra, mas elas estão por trás das nossas falas. [...] Aí eu achei muito interessante quando a Denise veio apresentar o seminário dela, que ela ficou tão empolgada: “Porque é exatamente isso que acontece” (risos). A impressão dela é que a nossa realidade viesse primeiro e o teórico viesse depois, mas a teoria veio antes, a realidade está assim por causa da teoria dele e da teoria de várias outras pessoas.

(37) Denise: E eu ainda falei: “me fez entender isso!”. Porque ela tinha feito essa pergunta antes na sala... Por que estudá-los né? E na hora que eu apresentei eu vi porque e o porquê da gente estudar os teóricos. E eu fiquei mesmo muito... (faz uma expressão de surpresa). Porque foi o primeiro, antes de vocês falarem depois. Eu achei muito interessante!

(38) Valentina: É porque é aquela coisa né, da patente no direito autoral né? Ele falou primeiro. Por mais que eu tenha pensado em classe, o Marx falou isso muito antes de mim. Ele começou a falar sobre isso, ele que chamou atenção da população. Isso vem passando de uma tal maneira, que as pessoas já sabem disso e vêm acumulando. E quando a gente se depara com os teóricos, a gente fica surpresa. Às vezes, a gente não entende e quando a gente passa a ver isso na prática, passa a entender, entendeu? Então a teoria ela é extremamente importante, por mais que

muita gente “Ah, mas isso não se aplica na prática”. Aplica! Às vezes, você não vê, ou ela se aplica de outra forma ou ela te faz entender porque essa outra fórmula acontece desse jeito. Você não vai aplicar a teoria na prática.

(39) Marília: Mas ela possibilita você a pensar.

O fragmento se inicia com a proposta da pesquisadora de dialogar a respeito dos estudos que fundamentam as falas dos alunos, pois anteriormente a esse momento, foi discutido acerca das concepções de educação infantil que estavam explícitas nas falas dos envolvidos na cena e, em seguida, a pesquisadora então os questionou sobre quais eram suas concepções de educação infantil e sobre se as falas do vídeo iam ao encontro de ou de encontro ao que eles pensavam. Sendo assim, traz a questão: *“Quais são as fundamentações dessas falas de vocês?”*. Ao fazer uso do pronome *“você”*, fica explícito que a pergunta é direcionada aos alunos, os interlocutores naquele momento, e que a pergunta faz referência às discussões já travadas anteriormente.

De imediato, Felipe (31) retoma a pergunta: *“Da nossa fala?”* e Marília (32) explica: *“É, da sua fala”*. No turno (33), Felipe formula sua resposta e, de início, já deixa claro que sua fala representa sua concepção e não a dos demais colegas e utiliza o operador argumentativo *“porque”* para introduzir uma justificativa ao seu enunciado anterior. Além disso, insere um *argumento de comparação*, trazendo que, a partir dos estudos ao longo do semestre, sua visão de educação infantil mudara: *“Eu vou falar particularmente de mim, porque no começo do período a minha visão de educação infantil mudou muito do começo do período para o final. Para o lado positivo e qualitativo também”*.

Voltando à resposta à pergunta realizada pela pesquisadora, Felipe (33) afirma que são várias as teorias e leituras que ele e os demais colegas utilizaram para fundamentar suas falas. Para isso, faz uso de um argumento de *citação de fonte* para que sua fala seja reforçada: *“educação infantil, sua teoria com Sônia Kramer, a Guimarães, mais ainda da Sônia Kramer e Guimarães, que foram as leituras mais pesadas, de explicar mais a educação infantil”*. Continuando seu turno, o aluno utiliza novamente o *argumento de citação de fonte* e, posteriormente, traz um *argumento de exemplo*: *“Mas eu lembro que a gente teve muita influência do Wallon, Piaget e”*

Vygotsky. Porque a gente estudou esses caras, a gente conseguiu ver as diferenças que acontecem com a criança de 0 a 6 meses”.

Encerrando o turno (33), por meio do operador argumentativo “**então**”, Felipe introduz uma conclusão e utiliza um *argumento pragmático* para justificar sua fala anterior: “***Então, quando a gente entende essa diferença que acontece no desenvolvimento da criança, a gente entende melhor a importância da educação de 0 a 3. Por que que é só de 0 a 3? Porque a gente estuda esses caras, aí você vê a diferença e isso ajudou muito a gente, me ajudou muito a modificar a visão da educação infantil . De menos Marcelo e mais Núbia***”. Como é possível observar, Felipe explica que todos os estudos e discussões realizados ao longo do semestre o ajudaram e ajudaram os colegas a modificarem a visão de educação infantil que tinham no início do semestre letivo: “***Porque a gente estuda esses caras, aí você vê a diferença e isso ajudou muito a gente, me ajudou muito a modificar a visão da educação infantil***”. Ao finalizar sua fala com a expressão “**De menos Marcelo e mais Núbia**”, o aluno deixa claro à pesquisadora e aos demais alunos que sua concepção de educação infantil foi deixando de ser próxima à da fala do colega Marcelo e se aproximando mais da concepção da professora Núbia.

Complementando a fala do colega, Valentina (34), com a primeira pessoa do singular “**Eu**”, se implica no diálogo e diz: “***Eu só acho que na nossa discussão entrou muito também questões sociais dos teóricos, principalmente Marx***”.

No turno (35), a pesquisadora faz o questionamento: “***Então a gente pode dizer que assim: os seminários, os teóricos que vocês estudaram possibilitaram estar confrontando essa fala do Marcelo e da Núbia?***”. Em (36), a aluna responde afirmativamente “**Sim!**”. E explica: “**Teve uma aula que a Núbia, a gente ficou mais conversando e tudo, mas ela trouxe umas imagens meio chocantes pra gente argumentar o que a gente pensava a partir daquelas imagens e ela trouxe essa indagação: “O que vocês pensam sobre os teóricos e tudo mais?”**”. Com tal fala, é possível observar que a aluna faz a *retomada de voz* e apresenta um *argumento de comparação*, estabelecendo uma aproximação da pergunta da pesquisadora com a da professora em uma aula ministrada durante o semestre letivo e esclarece: “***E aí a discussão ficou muito por conta disso que os teóricos, as teorias a gente não pode levar muito ao pé da letra, mas elas estão por trás das nossas falas***”. Continuando, Valentina traz a fala de uma colega, Denise, buscando esclarecer aos seus interlocutores o que estava tentando *explicar* anteriormente: “**Aí eu achei muito interessante quando**

a Denise veio apresentar o seminário dela, que ela ficou tão empolgada: “Porque é exatamente isso que acontece” e conclui com *argumento pragmático* para defender o que havia afirmado: *“A impressão dela é que a nossa realidade viesse primeiro e o teórico viesse depois, mas a teoria veio antes, a realidade está assim por causa da teoria dele e da teoria de várias outras pessoas”*.

Após a fala de Valentina, no turno (37), Denise complementa a fala da colega retomando uma fala sua: *“E eu ainda falei: “me fez entender isso!”*”. Com essa fala, fica claro que a aula da professora possibilitou que a aluna e, possivelmente, os demais alunos pudessem entender a importância e necessidade dos estudos dos teóricos para a construção e fundamentação das nossas concepções: *“E na hora que eu apresentei eu vi porque e o porquê da gente estudar os teóricos. Porque foi o primeiro, antes de vocês falarem depois”*. Complementando a fala de Denise, Valentina (38), com o operador argumentativo *“Então”*, conclui sua fala e também a de Denise com um *argumento pragmático* explicando o porquê da teoria: *“Então a teoria ela é extremamente importante, por mais que muita gente “Ah, mas isso não se aplica na prática”. Aplica! Às vezes, você não vê, ou ela se aplica de outra forma ou ela te faz entender por que essa outra fórmula acontece desse jeito. Você não vai aplicar a teoria na prática”*. E, por fim, a pesquisadora (39) expressa: *“Mas ela possibilita você a pensar”*.

O excerto analisado nos apresenta um movimento argumentativo em que a pesquisadora questiona os alunos sobre quais são as fundamentações da concepção de cada um no que tange à creche e à educação infantil como preparação ou não para as próximas etapas. Isso foi possível devido a dois momentos: (1) a sessão em si e (2) aquilo que foi trabalho em sala. Ao longo das aulas, Núbia trouxe diversos autores que discutem acerca da educação infantil, das crianças e suas infâncias e da formação do professor. Além disso, foram também utilizados nas aulas vídeos, documentários e poemas, que fomentaram o diálogo e a ampliação do dito. Por meio de tais leituras, os discentes puderam conhecer, ainda que brevemente, concepções diferentes e, a partir disso, posicionar-se teoricamente.

No diálogo, os alunos trouxeram *argumentos de citação de fonte* para embasar e justificar suas concepções. Nesse sentido, a discussão esteve pautada nos teóricos que foram estudados tanto na disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I quanto em outras disciplinas e que essas possibilitaram aos alunos confrontarem suas visões e modificarem e embasarem o que pensam sobre a creche e a

educação infantil. Então, no movimento do confronto, foi possível perceber as visões dos alunos decorrentes das normas culturais e históricas que foram apropriadas durante seus estudos (LIBERALI, 2008).

O excerto que segue é decorrente do momento final da sessão reflexiva, em que a pesquisadora traz algumas respostas que foram dadas pelos alunos a partir da pergunta realizada no questionário, qual seja: “O que você pensa sobre educação infantil?”. Após a leitura das respostas, pesquisadora e alunos travam uma discussão do que modificariam, se modificariam e por que modificaram ou não as respostas que foram dadas no início da disciplina.

Respostas a questão 14 do questionário “O que você pensa sobre a Educação Infantil?”

- “Que é o passo inicial e mais importante para o futuro educacional da criança ou da pessoa”.
- “Educação Infantil é a base da formação escolar”.
- “Penso que esta seja uma etapa das mais importantes para a formação do aluno e sua inserção na sociedade”.
- “A educação infantil são os primórdios da formação do indivíduo como cidadão”.
- “Penso ser o momento ideal para uma boa formação do indivíduo, pra toda vida. Na Educação Infantil é que se recebem, ou não, os estímulos para continuar nesse caminho escolar, bem como a ser alguém atuante no mundo”.

Figura 07 – *Slide Sessão Reflexiva (1)*

- “É uma fase no aprendizado do aluno que o introduz, o prepara para entrar no ensino fundamental”.
- “A Educação Infantil é uma contribuição muito grande para a formação do sujeito tanto como aluno, quanto como pessoa. Penso que a Educação Infantil é o alicerce para a vida das pessoas”.
- “É a base e ponto de partida das mudanças necessárias”.
- “Apesar das opiniões contrárias, ainda penso a educação como uma preparação, mas não para a próxima fase, e sim para a vida, para lidar com o outro, para viver em sociedade”.

Figura 08 – Slide Sessão Reflexiva (2)

Excerto 4

(40) Marília: O que eu queria saber se vocês é... se modificariam o que escreveram no início do semestre. Sei que não está aqui a fala de todo mundo, mas tem muitas falas próximas, então eu selecionei nove para trazer aqui para vocês. Então, vocês modificariam o que vocês escreveram no questionário? Do que vocês acham sobre a educação infantil?

(41) Valentina: Eu não lembro o que eu escrevi.

(42) Felipe: Falando por mim, mas um pouco por todos, se a gente modificaria... A gente passou seis meses aprendendo muito, modificando muito a nossa visão de educação infantil.

(43) Luísa: Vendo opiniões diferentes o tempo todo.

(44) Felipe: Acho que a gente modificaria mais por conta disso.

(45) Ana: Não sei o que eu escrevi lá, mas assim eu não sei se eu respondi o que eu penso da educação infantil ou o que a teoria pensa por mim, entendeu?

(46) Marília: Era mais do que você pensa sobre educação infantil mesmo.

(47) Ana: Que eu achei que teria que ter escrito o que a teoria pensa, eu não sei se eu

escrevi o que eu penso.
(48) Marília: Mas o que você pensava no início e agora? Houve mudanças? Do que vocês pensaram lá no início do semestre para agora?
(49) Todos: Sim!
(50) Valentina: Ah, sim, com certeza!
(51) Marília: O que mudou?
(52) Gustavo: Quando a gente começou no início do semestre, e digo até início do curso, a gente tinha uma certa concepção do que era educação infantil, até mesmo essa visão de creche como depósito de criança. Mas pra que estudar? Tem muita gente que ainda faz, pensa né? “Meu Deus, eu estou estudando tantos teóricos para lidar com criança?” Mas quando você começa a mergulhar neles, muda! (...) Você começa a entender. A visão muda, a gente não sai o mesmo daqui.
(53) Luísa: Até quando você tem já uma visão que vai ao encontro, que caminha junto com aquilo que a Núbia falou, acho que volta ao que a Vanessa falou. Você já tem aquele ponto de vista, mas quando você vê os teóricos, você vê que pensa do mesmo jeito e aí assim, você acaba tendo um embasamento para aquilo que você pensa, entendeu? Acho que reforça as suas concepções.
(54) Valentina: Eu acho que é por aí. Eu acho que aqui, pelo menos no meu ponto de vista, não sei se eu responderia, eu ficaria surpresa se eu tivesse respondido alguma coisa ligada ao ensino fundamental. Eu acho que o que aconteceu, pelo menos para mim, foi um encontro, sabe? De tudo que eu gostaria de ver na Educação, aí eu cheguei aqui e vi essas coisas acontecer e tudo mais. [...] Eu acho que na disciplina, é lógico que eu mudei, mas no sentido de pensar não tô sozinha, eu não penso isso tudo sozinha. Eu aprendi outras coisas, por exemplo, eu tinha uma visão da creche não como preparação para o fundamental, mas uma coisa mais assistencialista, já mudei um pouco mais essa minha visão, entendeu? Acho que nesse ponto, dessa maneira.
(55) Marília: Então a gente pode dizer que as discussões durante o semestre, até mesmo aqui hoje, contribuíram para vocês estar pensando de outra forma essa educação infantil, trazendo as concepções de infâncias, né? Porque como a Núbia já trouxe também durante o semestre a gente não pode dizer de uma infância só, mas sim de várias (fala interrompida).
(56) Ana: Até aquele dia que ela passou aquele documentário “A invenção da infância”, que ela mandou a gente escrever antes o que era infância, passou o vídeo e

depois do vídeo eu já quis mudar a minha ideia de infância.

(57) Todos concordam com a fala da colega Ana e falam ao mesmo tempo.

(58) Marília: É, porque a gente não pode engessar as infâncias. É uma construção histórica, cultural, social, política.

O fragmento se inicia com a fala da pesquisadora, após ter apresentado em um *slide* (conforme Quadros 11 e 12), algumas respostas dos alunos à pergunta do questionário: “O que você pensa sobre a educação infantil?”, explicando o que ela gostaria de saber dos alunos: *“você*s* modificariam o que você*s* escreveram no questionário?”*. Ao fazer uso do pronome *“você*s*”*, deixa explícito que a pergunta é direcionada a eles e que a mesma antecede todas as discussões já travadas anteriormente. No turno (41), com tal indagação, Marília passa para o que Smyth (1992) intitula *reconstruir* e, com isso, tem o intuito de promover novas possibilidades de se pensar a educação infantil. Em resposta, Felipe (42) deixa claro, com a expressão *“por mim”*, que ele dirá sobre sua visão, mas acrescenta algo a sua fala, dizendo que falará também *“um pouco por todos”*: *“Falando por mim, mas um pouco por todos, se a gente modificaria... A gente passou seis meses aprendendo muito, modificando muito a nossa visão de educação infantil”*. Luísa (43) complementa *“Vendo opiniões diferentes o tempo todo”*. Em (44), Felipe finaliza sua argumentação: *“Acho que a gente modificaria mais por conta disso”*. Ao fazer uso do operador argumentativo *“mais”*, o aluno visou estabelecer uma relação entre as sentenças, o que foi dito antes e o que estava dizendo naquele momento, com vista a inserir sua conclusão.

Nos turnos (45) e (47), Ana explica à pesquisadora não se lembrar se o que havia respondido no questionário era referente ao que ela pensa sobre a educação infantil ou ao que as teorias dizem. A pesquisadora, buscando envolver a aluna no processo argumentativo, indaga-lhe: *“Mas o que você pensava no início e agora? Houve mudanças? Do que você*s* pensaram lá no início do semestre para agora?”*. Com tais questionamentos, possibilita que palavras e contrapalavras possam aparecer na cena discursiva e, assim, que cada um possa apresentar o que modificou ou não a partir dos diálogos travados anteriormente na disciplina. Os alunos, em (49) e (50), respondem com as expressões *“Sim!”* e *“Ah, sim, com certeza!”*. E fomentando a discussão, já que os alunos disseram que houve mudanças, a pesquisadora (51) questiona, visando a mais esclarecimentos: *“O que mudou?”*.

Em resposta, Gustavo (52) usa o *argumento de comparação* para sinalizar as mudanças de concepções dele de seus colegas por meio do uso do sujeito na primeira pessoa do plural “nós”, apresentado no discurso como **“a gente”**: **“Quando a gente começou no início do semestre, e digo até início do curso, a gente tinha uma certa concepção do que era educação infantil, até mesmo essa visão de creche como depósito de criança”**. Ampliando sua fala, o aluno traz alguns *argumentos de exemplo* para deixar claro ao seu interlocutor seu posicionamento: **“Mas pra que estudar? Tem muita gente que ainda faz, pensa né? “Meu Deus, eu estou estudando tantos teóricos para lidar com criança?”. Mas quando você começa a mergulhar neles, muda! [...] Você começa a entender”**. E termina com a seguinte fala: **“A visão muda, a gente não sai o mesmo daqui”**. Com essa frase final, Gustavo sinaliza, pela expressão **“a gente não sai o mesmo daqui”**, que, de alguma forma, as discussões travadas ao longo do semestre contribuíram para que acontecessem transformações no modo como pensam as crianças, as infâncias e o trabalho com essas nas creches e pré-escolas.

Em (53), Luísa apresenta que sua visão vai ao encontro de algumas falas ditas anteriormente e, assim, a aluna faz a *retomada de vozes* e traz *argumentos de autoridade* para expressar suas concepções: **“Até quando você tem já uma visão que vai ao encontro, que caminha junto com aquilo que a Núbia falou, acho que volta ao que a Vanessa falou. Você já tem aquele ponto de vista, mas quando você vê os teóricos, você vê que pensa do mesmo jeito e aí assim, você acaba tendo um embasamento para aquilo que você pensa, entendeu? Acho que reforça as suas concepções”**.

Valentina, em (54), por meio do sujeito na primeira pessoa do singular **“eu”**, se implica no processo argumentativo e deixa claro, pela expressão **“pelo menos no meu ponto de vista”**, que está apresentando sua visão do que está em pauta, e diz que sua compreensão aproxima-se do que os colegas disseram e que ficaria surpresa se soubesse que teria respondido a algo ligado à preparação para o ensino fundamental. Continuando, a aluna usa de *argumentos pragmáticos e de exemplo* para mostrar em que está pautada sua reflexão: **“Eu acho que o que aconteceu, pelos menos para mim, foi um encontro, sabe? De tudo que eu gostaria de ver na Educação, aí eu cheguei aqui e vi essas coisas acontecer e tudo mais. [...] Eu acho que na disciplina, é lógico que eu mudei, mas no sentido de pensar não tô sozinha, eu não penso isso tudo sozinha. Eu aprendi outras coisas, por exemplo, eu tinha uma visão da creche não**

como preparação para o fundamental, mas uma coisa mais assistencialista, já mudei um pouco mais essa minha visão, entendeu? Acho que nesse ponto, dessa maneira”.

No turno (55), a pesquisadora, com o questionamento: *“a gente pode dizer que as discussões durante o semestre, até mesmo aqui hoje, contribuíram para vocês estar pensando de outra forma essa educação infantil, trazendo as concepções de infâncias, né?”*, busca confrontar o que os alunos haviam dito. E complementa sua fala por meio de um *argumento de citação de autoridade*: **“Porque como a Núbia já trouxe também durante o semestre a gente não pode dizer de uma infância só, mas sim de várias”.** Com tal argumento, acaba por induzir a compreensão de seus interlocutores e, assim, podá-los em relação a pensarem de outro modo, pois com o *argumento de autoridade* expresso em **“como a Núbia já trouxe”**, sinaliza aos alunos que a discussão já foi realizada anteriormente pela professora da disciplina e que a mesma já apresentou a importância de se pensar em concepções e não em apenas uma concepção de infância.

Ao encontro do que a pesquisadora trouxe acerca da fala da professora Núbia, Ana (56) diz, concordando com a fala da pesquisadora: *“Até aquele dia que ela passou aquele documentário “A invenção da infância”, que ela mandou a gente escrever antes o que era infância, passou o vídeo e depois do vídeo eu já quis mudar a minha ideia de infância”.*

Finalizando o fragmento, a pesquisadora, no turno (58), com a expressão **“é”**, concorda com o que foi dito por Ana anteriormente e com o operador argumentativo **“porque”** introduz uma explicação relativa ao enunciado anterior: **“É, porque a gente não pode engessar as infâncias. É uma construção histórica, cultural, social, política”.**

Diante do excerto apresentado acima, no momento do *reconstruir*, apesar de ser possível ver, a partir das falas dos alunos, que alguma coisa mudou do início para o fim da disciplina, o sentido de educação infantil da pesquisadora não foi compartilhado nesse momento e assim “não cria, também, espaços de ZPD (VYGOTSKY, 1930/1991; MAGALHÃES, 2009) que possam gerar, no dizer de Bakhtin/Volochinov (1988), uma compreensão ativa, uma réplica, uma contrapalavra, materializada em uma mudança de postura” dos alunos (SCHAPPER, 2010, p. 148).

Nesse sentido, infere-se que, no turno final de tal excerto, a pesquisadora poderia, antes de levantar *questionamentos* para promover o *reconstruir*, usar argumentos de citação que subsidiassem os alunos, elementos para refletirem sobre possíveis reconstruções. Portanto, em tal momento, ela deveria ter trazido os elementos

que foram tratados em sala pela professora, que dariam subsídios para uma discussão que, na época, como destacado na análise deste capítulo, a professora não havia possibilitado. Ao assumir esse movimento, a pesquisadora oportunizaria a reflexão na sessão.

5.3. 3ª seção: Entrevista dialógica – em diálogo: pesquisadora e professora da disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I

Os dois excertos que seguem são decorrentes da entrevista dialógica realizada entre a professora da disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora e eu, a pesquisadora, no dia 18 de dezembro de 2014. O objetivo da entrevista foi dialogar com a professora Núbia a respeito de suas concepções de educação infantil e da formação do professor para atuação em tal segmento.

Excerto 1

(1) Marília: Assim, o que eu consegui acompanhar ao longo do semestre, eu consegui ver um pouco da sua concepção de educação infantil, mas eu gostaria que você dissesse um pouquinho sobre o que você pensa sobre a educação infantil .

(2) Núbia: Eu penso Marília tanta coisa, mas principalmente que a gente prescreve demais na e sobre a educação infantil. Também me incluo nisso. Eu faço sempre uma crítica à Psicologia dizendo que a Psicologia “psicologiza” tudo, mas eu tô aprendendo que na Pedagogia também se “pedagogiza” tudo! E eu não sei se a gente não tem feito isso até hoje como a grande possibilidade na formação. Quando eu vejo os exemplos, quando eu me vejo na disciplina, eu já me vejo dizendo sobre como o outro deve fazer. E aí isso tem trazido pra mim alguns efeitos pra eu repensar meu modo de ser em sala. Eu não tô fugindo da questão, eu vou dizer o que é Educação infantil pra mim, mas isso me veio porque tá atrelado também à concepção que a gente tem do que é educar a infância, ou as infâncias ou a criança. [...] educação infantil eu acho que a gente precisa discutir, mas no sentido da gente possibilitar à criança de ter experiências que lhe tragam sentidos ou que ela tenha a possibilidade

de dar sentido a essas experiências. Só que eu acho que a formação tal como ela está hoje eu acho muito difícil a gente conseguir fazer isso. Eu acho que a gente está muito no manual. Faça assim que vai dar certo, faça assado que vai dar uma outra coisa. [...] Quando você pergunta o que é educação infantil pra mim, pra mim é um exercício de sensibilidade do olhar e talvez eu não precisasse dizer a eles exatamente o que é o brincar, como brincar, mas trabalhar com eles um exercício para olhar o outro. [...] Quem é esse outro que vai trabalhar com a rotina, quem é esse outro que vai trabalhar com o brincar e isso fica como passageiro de segunda categoria. Essas discussões que pra mim são as mais importantes eu acabo não fazendo em sala, mas eu acho que elas são fundamentais para a formação dessa criatura que vai trabalhar com essa faixa.

(3) **Marília:** Seria possibilitar um outro olhar, né?

(4) **Núbia:** Eu acho! Exercitar isso, mas eu acho que a gente ousa pouco em sala de aula. A gente ousa muito pouco! Eu acho que a gente responde desse lugar que o outro nos coloca, você está ali pra dizer alguma coisa.

(5) **Marília:** É verdade!

O excerto acima, decorrente da entrevista realizada com a professora Núbia, tem início com minha fala, ou seja, com a fala da pesquisadora que, por meio da primeira pessoa do singular – “eu” apresenta o grau de implicação que deseja colocar no discurso. Além disso, por meio do uso do verbo *conseguir* no pretérito perfeito do indicativo “consegui” mostra, na enunciação, uma ação já ocorrida anteriormente. Desse modo, se implica no processo de discussão e informa que teve a oportunidade de conhecer um pouco sobre as concepções da professora implícitas nos seus discursos, porém, com o operador argumentativo “mas” mostrando que, apesar de já conhecer um pouco do que Núbia pensa, gostaria que ela dissesse sobre sua concepção de educação infantil “*Assim, o que eu consegui acompanhar ao longo do semestre, eu consegui ver um pouco da sua concepção de educação infantil, mas eu gostaria que você dissesse um pouquinho sobre o que você pensa sobre a educação infantil*”.

Trazendo sua explicação, Núbia diz pensar muitas coisas e afirma: “*a gente prescreve demais na e sobre a educação infantil*”. Com o dêitico pessoal “a gente”, a professora se coloca como uma das que também prescrevem “na e sobre a educação infantil” e reflete: “eu não sei se a gente não tem feito isso até hoje como a grande possibilidade na formação”.

Continuando, no turno (2), Núbia demonstra que, a partir da ideia de que tudo é prescrito na e sobre a educação infantil, suas reflexões têm possibilitado repensar suas ações enquanto formadora: ***“Quando eu vejo os exemplos, quando eu me vejo na disciplina, eu já me vejo dizendo sobre como o outro deve fazer. E aí isso tem trazido pra mim alguns efeitos pra eu repensar meu modo de ser em sala”***. Nesse turno, observa-se que a questão realizada pela pesquisadora possibilitou o repensar de seu papel de formadora de professores e, assim, confrontar seus significados instituídos em sua prática profissional.

A seguir, a professora explica: ***“Eu não tô fugindo da questão, eu vou dizer o que é educação infantil pra mim, mas isso me veio porque tá atrelado também à concepção que a gente tem do que é educar a infância, ou as infâncias ou a criança”***. E apresenta sua concepção de educação infantil por meio de um *argumento pragmático*: ***“Educação infantil eu acho que a gente precisa discutir, mas no sentido da gente possibilitar à criança de ter experiências que lhe tragam sentidos ou que ela tenha a possibilidade de dar sentido a essas experiências”***. E continua seu discurso com a forma modalizada ***“eu acho”***, para discorrer sobre sua percepção, depois usa o dêitico temporal ***“hoje”***, para demarcar que sua fala se refere à atual situação da formação: ***“Só que eu acho que a formação tal como ela está hoje eu acho muito difícil a gente conseguir fazer isso”***. Para tanto, faz uso de *argumentos de exemplo* fundados na experiência: ***“Eu acho que a gente está muito no manual. Faça assim que vai dar certo, faça assado que vai dar uma outra coisa”***.

Núbia (2), com *argumento de definição por condensação*, expressa o que, para ela, é educação infantil: ***“Quando você pergunta o que é educação infantil pra mim, pra mim é um exercício de sensibilidade do olhar”***. Esse movimento discursivo mostra que a professora se colocou em diálogo e que o mesmo possibilitou a ela repensar seu papel, porém demonstra, também, a postura da pesquisadora (3), que, após o turno da professora, expressa: ***“Seria possibilitar um outro olhar, né?”***. Núbia diz e reflete: ***“Eu acho! Exercitar isso, mas eu acho que a gente ousa pouco em sala de aula. A gente ousa muito pouco! Eu acho que a gente responde desse lugar que o outro nos coloca, você está ali pra dizer alguma coisa”***. Por fim, Marília exclama: ***“É verdade!”***.

Neste excerto, apesar de levantar uma questão para o diálogo, a pesquisadora se exime do processo de reflexão ao longo da fala da professora, que traz diversos elementos que poderiam suscitar bons diálogos, embates e reconstruções do modo de pensar de ambas.

Ao longo do excerto, apesar da isenção da pesquisadora, as reflexões de Núbia:

a) *“Essas discussões que pra mim são as mais importantes eu acabo não fazendo em sala, mas eu acho que elas são fundamentais para formação dessa criatura que vai trabalhar com essa faixa”*; b) *“talvez eu não precisasse dizer a eles exatamente o que é o brincar, como brincar, mas trabalhar com eles um exercício para olhar o outro”*;

c) *“Quem é esse outro que vai trabalhar com a rotina, quem é esse outro que vai trabalhar com o brincar e isso fica como passageiro de segunda categoria”*

contribuem para seu próprio processo de desestabilização de suas práticas já rotinizadas.

Nessa direção, é possível dizer que o silêncio da pesquisadora inviabilizou trazer para a cena enunciativa contrapalavras (BAKHTIN, 1995) que pudessem desestabilizar ainda mais os significados rotinizados que a professora compartilhava sobre a educação infantil. Desse modo, a ausência de embates, conflitos e tensões (questões controversas) impossibilitou que o diálogo fosse pautado na perspectiva da colaboração crítica (MAGALHÃES, 2009).

Como dito anteriormente, a ampliação da discussão não foi feita pela pesquisadora, ainda que ela tenha visto que a professora não havia realizado anteriormente. Seria interessante que a pesquisadora fomentasse a discussão, trazendo alguns questionamentos a partir do que Núbia apresentava: (1) o que seria educar as infâncias e as crianças?; (2) como fugir do manual, do já rotinado? e (3) como “disciplinar” nosso olhar para o outro que está em processo de formação?.

Excerto 2

(6) Marília: Você acredita que para atuação na Educação Infantil o professor precisa de uma formação direcionada para esse segmento?

(7) Núbia: Marília, quando você diz direcionada é para, por exemplo, o curso de Pedagogia formar o camarada que pode atuar nas séries iniciais. Alguma coisa para além disso?

(8) Marília: Para além disso ou para uma formação específica, igual na Universidade Federal de Viçosa, que forma o educador para Educação Infantil...

(9) Núbia: Um currículo só para isso?

(10) Marília: Isso! Eu não sei se agora mudou, mas até onde eu sei é direcionada para Educação Infantil. Não era nem Pedagogia o nome.

(11) Núbia: Pra mim professor é professor. Lógico que tem especificidades, não tenho nem dúvida que não tenha. [...] Não saberia te responder essa pergunta, se precisa ser específico, porque dependendo do que você faz com esse específico, é melhor nem ter. É melhor não ser e nem fazer. Não sei se eu tenho uma opinião formada sobre isso não, Marília.

(12) Marília: Nem como deveria ser essa formação?

(13) Núbia: Eu já disse a você que eu acho que essa formação precisaria trabalhar com as tais múltiplas linguagens e aí são outras experiências que possibilitam o exercício desse olhar, sabe assim? Talvez não esteja somente circunscrito à leitura de um texto ou o que a Bondioli fala, ou o que a Mantovani vai falar, Sônia Kramer vai falar. Está para além disso.

(14) Marília: E assim, sei que você já tocou um pouco nisso, mas você acredita que o curso de Pedagogia da UFJF ele vem possibilitando uma formação significativa para os futuros professores que vão atuar na Educação Infantil?

(15) Núbia: Olha, eu vou dizer de uma via porque da outra eu não vou poder dizer. O que fica pra esse aluno daquilo que a gente oferece a gente nunca vai saber, que é o que ele faz com isso, né? Eu acho que a gente está num caminho de possibilitar isso. Eu não acho que a gente atingiu isso, esse patamar de dizer que isso é significativo. Até porque essa pergunta, Marília, ela é bem complexa. O que é significativo pra mim e o que é significativo pra você. Naquela disciplina, acho que algumas pessoas capturaram algumas coisas, outras vão passar ilesas por ela, outras vão tangenciar, mas elas tangenciariam outras disciplinas também. Eu acho que é isso, formação é esse colorido mesmo, você é fisdado por alguma coisa que não necessariamente possa ser educação infantil. Você pode ser fisdado para outras coisas. Eu acho que a gente está tentando, eu acho que a gente está tentando possibilitar. Acho que a gente está num caminho de pensar essa formação e se inquietar, acho que a gente se inquieta o tempo todo.

(16) Marília: Isso é importante! É um primeiro passo.

(17) Núbia: É um primeiro passo. Se eu te disser: “não, estamos sim, Marília. O que a gente faz é ultra-mega-power importante”. Eu estaria mentindo.

A pesquisadora (6) dá início ao enunciado no excerto questionando a professora se para atuação na educação infantil ela acreditava ser necessária uma formação direcionada para tal segmento. Visando a um maior esclarecimento, Núbia questiona: *“Marília, quando você diz direcionada é para, por exemplo, o curso de Pedagogia formar o camarada que pode atuar nas séries iniciais. Alguma coisa para além disso?”*.

E a pesquisadora responde utilizando um *argumento de exemplo* para explicar melhor sua pergunta inicial: *“Para além disso ou para uma formação específica, igual na Universidade Federal de Viçosa, que forma o educador para Educação Infantil...”*. Núbia questiona novamente: *“Um currículo só para isso?”*, solicitando assim mais esclarecimentos. Marília, no turno (10), se expressa de modo que não passa certeza do que diz a sua interlocutora *“Eu não sei se agora mudou, mas até onde eu sei é direcionada para Educação Infantil. Não era nem Pedagogia o nome”*.

Núbia inicia seu turno afirmando: *“Pra mim professor é professor”* e, por meio da inserção da expressão *“Lógico”*, revela que o que vai dizer mais à frente é algo que está claro, algo sobre o qual todos têm a compreensão: *“Lógico que tem especificidades, não tenho nem dúvida que não tenha”*. Continuando seu turno (11), a professora diz: *“Não saberia te responder essa pergunta, se precisa ser específico, porque dependendo do que você faz com esse específico, é melhor nem ter. É melhor não ser e nem fazer. Não sei se eu tenho uma opinião formada sobre isso não, Marília”*.

A partir da fala de Núbia, em que a mesma revelou não ter uma opinião formada sobre uma formação específica para atuação na educação infantil, a pesquisadora indaga: *“Nem como deveria ser essa formação?”*. A professora faz a *recolocação de problema*, buscando resgatar sua fala anterior, visando à ampliação do debate: *“Eu já disse a você que eu acho que essa formação precisaria trabalhar com as tais múltiplas linguagens e aí são outras experiências que possibilitam o exercício desse olhar, sabe assim? Talvez não esteja somente circunscrito à leitura de um texto ou o que a Bondioli fala, ou o que a Mantovani vai falar, Sônia Kramer vai falar. Está para além disso”*.

Buscando elucidar para o leitor a fala anterior da professora em que se expressava sobre a importância de se trabalhar com as crianças pequenas possibilitando a manifestação de suas várias linguagens e ressaltando que essa dimensão deve ser também trabalhada na formação do professor, trago o discurso de Núbia em um

momento da entrevista: *“Eu acho que a crítica que eu faço à minha disciplina e às demais que eu tive a oportunidade de ver e conversar com os colegas, é que eu acho que a gente está muito centrado numa formação que privilegia o texto como principal elemento. Eu acho que ele é fundamental, eu não tô diminuindo a necessidade da gente tê-lo como um suporte, mas eu acho que seria possibilitar a experiência com o próprio corpo, que a gente fala tanto na Educação Infantil, o tempo todo sentados ouvindo, ouvindo, ouvindo. Lógico que falando, mas sempre na relação que alguém vai lá falar e eles vão lá escutar. Eu tento quebrar um pouco isso, mas eu ainda acho que a gente tá muito nisso”*.

Pode-se observar que, no momento da entrevista, a professora pôde repensar seu papel enquanto formadora de professores e, por meio dos diálogos tecidos com a pesquisadora, confrontar seus significados rotinizados, cristalizados (MAGALHÃES, 2009). Porém, no turno que segue (14), a pesquisadora, teoricamente fundamentada em uma Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES (2004), LIBERALI (2013)), deveria ter buscado ampliar a discussão, tecendo indagações em direção ao que a professora trazia, porém ela insere um novo questionamento: *“E assim, sei que você já tocou um pouco nisso, mas você acredita que o curso de Pedagogia da UFJF ele vem possibilitando uma formação significativa para os futuros professores que vão atuar na Educação Infantil?”*.

Diante da questão levantada, Núbia (15) enfatiza que pode falar a partir de seu olhar como professora, pois o que fica para o aluno das disciplinas não é possível saber; isso se explica no enunciado: *“Eu acho que a gente está num caminho de possibilitar isso. Eu não acho que a gente atingiu isso, esse patamar de dizer que isso é significativo”*. Porém, seguindo com sua fala, indiretamente a professora faz uma crítica à pergunta da pesquisadora ao dizer: *“Até porque essa pergunta, Marília, ela é bem complexa. O que é significativo pra mim e o que é significativo pra você”*. Buscando esclarecer sua fala, Núbia traz argumentos pragmáticos seguidos de algumas reflexões: *“Naquela disciplina acho que algumas pessoas capturaram algumas coisas, outras vão passar ilesas por ela, outras vão tangenciar, mas elas tangenciarão outras disciplinas também. Eu acho que é isso, formação é esse colorido mesmo, você é fígado por alguma coisa que não necessariamente possa ser educação infantil. Você pode ser fígado para outras coisas. Eu acho que a gente está tentando, eu acho que a gente está tentando possibilitar. Acho que a gente está num caminho de pensar essa formação e se inquietar, acho que a gente se inquieta o tempo todo”*.

Após toda a reflexão da professora, a pesquisadora, em (16), apenas diz: *“Isso é importante! É um primeiro passo”*. Tal fala demonstra que ela concordou com tudo o que foi expresso por Núbia e, por conseguinte, não trouxe argumentos para ampliar a discussão, demonstrando uma apropriação incipiente a respeito do tema em pauta.

Para finalizar sua fala, Núbia (17) esclarece *“É um primeiro passo. Se eu te disser: “não, estamos sim, Marília. O que a gente faz é ultra-mega-power importante”. Eu estaria mentindo”*.

Neste excerto, é preciso concordar e dialogar com Schapper (2010, p. 182):

Como apontam Magalhães (2004) e Liberali (2006), para colocar em prática o processo crítico-reflexivo (Smyth, 1992), a presença do pesquisador como formador é imprescindível; pois é por meio de suas intervenções que se instaura um espaço colaborativo de modo que ocorram autoquestionamentos e a reflexão crítica. Segundo Magalhães (2004), o papel do formador implica criar possibilidades de construção-produção de significados com base na argumentação e no questionamento.

Porém, em tal excerto, a pesquisadora, ao contrário do que Schapper (2010) expõe acima, não teceu intervenções e pontuações que pudessem instaurar um espaço colaborativo. Entretanto, não se poder dizer que o questionamento inicial de Marília não levou a professora da disciplina a trazer autoquestionamentos e também a refletir criticamente sobre seu papel de formadora de professores, pois a entrevista possibilitou que a professora se revisitasse.

5.4. Considerações parciais da travessia de pesquisa

O presente tópico visa trazer respostas às questões de pesquisa, a partir das análises e discussões realizadas nas seções anteriores:

- Como acontece a argumentação na disciplina de Fundamentos Teórico- Metodológicos em Educação Infantil I, entre aluno-professor-aluno, no que se refere à Educação Infantil de 0 a 3 anos na formação inicial do pedagogo? Esse movimento argumentativo possibilita uma formação crítico-reflexiva?

Buscando destacar como acontece o processo argumentativo entre aluno-professor-aluno, no interior da disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I, a respeito da formação inicial do pedagogo para atuação na Educação Infantil de 0 a 3 anos, e se essa formação possibilita uma formação crítico-reflexiva, faz-se necessário tecer análises gerais por meio dos movimentos discursivos, trazidos neste trabalho em forma de excertos.

Como pontua Abreu (2014, p. 159), “toda análise é atravessada pela cisão de quem a realiza” e esta não foi diferente, pois a análise deste trabalho é calcada no meu olhar de pesquisadora, diante do campo e materiais da pesquisa.

Analisando as três seções que se constituíram, respectivamente, pelas observações crítico-reflexivas das aulas, da sessão reflexiva com os alunos e da entrevista dialógica com a professora da disciplina, foi possível dissertar acerca dos fluxos das interações verbais, que se desenrolaram nesses espaços.

Nas cenas discursivas analisadas, travadas no interior da disciplina em questão, o processo argumentativo ficou, prioritariamente, pautado em uma postura impositiva e avaliativa da professora. A recorrência de tal aspecto retirou a possibilidade de os interlocutores se contraporem uns aos outros e também aos argumentos da professora. Além disso, as discussões não promoveram um efetivo compartilhamento de sentidos e a produção de novos significados a respeito das infâncias que, colaborativamente, poderiam ser produzidos por meio dos embates de sentidos entre os participantes.

A professora, em suas aulas, precisaria assumir seu papel de mediadora dos diálogos tecidos, permitindo e orquestrando os argumentos e contra-argumentos surgidos nas interações, pois o papel do mediador é o de propiciar um espaço em que locutor e interlocutor possam intervir na relação dialética do aprendiz e do desenvolvimento um do outro. Isso porque é na relação e compartilhamento das “significações culturais” que a mediação auxilia o outro a adquirir as peculiaridades dos discursos, mas sem homogeneizá-los (PINO, 2005).

O fluxo da interação verbal centrou-se na professora da disciplina e o processo argumentativo acabou ficando às margens da reincidência de argumentos de exemplo, argumentos de ilustração e argumentos pragmáticos, sinalizando que os sentidos dos alunos estavam calcados no senso comum e não fomentando a construção de novos significados acerca das concepções de infância e da atuação do profissional da primeira infância.

Apesar de as discussões ocorridas nas aulas terem ficado comprometidas e centradas no papel da professora, pode-se observar que os diálogos ocorridos durante o semestre possibilitaram que professora e alunos pudessem confrontar seus conhecimentos e ter a oportunidade de vivenciar momentos de embates em que os discursos puderam “timidamente” ser contestados (LIBERALI, 2013). Isso pode ser observado no excerto em que a professora solicitou que os alunos trouxessem exemplos mais concretos, fomentando a discussão e possibilitando que os envolvidos pudessem confrontar seus pontos de vista.

Nos diálogos travados no interior da sessão reflexiva ocorrida entre pesquisadora e alunos, observa-se que todos se colocaram diante da discussão e que os recursos argumentativos dos mesmos estiveram, em sua maioria, pautados em argumento de citação de fonte, argumento de citação de autoridade, argumento pragmático e argumento de autoridade, procurando sustentar a tese apresentadora, porém, ao fazerem uso de tais argumentos para a fundamentação de suas falas, esses ficaram circunscritos aos argumentos da professora e também ao senso comum.

Entretanto, pode-se observar também que, na discussão, foi introduzido o argumento de citação teórico, sinalizado a partir da categoria teórica da perspectiva sócio-histórico-cultural. Segundo Schapper (2010), introduzir nas cenas discursivas recursos argumentativos fundamentados no discurso de outrem possibilita que haja a construção de um espaço propício ao compartilhamento e à ampliação dos significados, criando uma zona de colaboração crítica no interior do fluxo da interação verbal (MAGALHÃES, 2009).

Nos diálogos entre pesquisadora e alunos, é notório que a mediadora procurou criar um espaço que fosse favorável para que os participantes pudessem confrontar uns aos outros e que, conseqüentemente, os diálogos fossem ampliados. Porém, em muitos momentos, a pesquisadora eximiu-se de seu papel de mediadora, não ampliando as questões para o debate e não confrontando os sentidos trazidos.

Cabe ressaltar que houve momentos que possibilitaram aos alunos confrontarem suas visões e, juntos, colaborativamente, expandirem o já posto anteriormente. Em suas falas, o processo argumentativo esteve sempre circunscrito à retomada de vozes anteriores e também ao argumento de citação de fonte para embasar e justificar suas concepções, visando a conseguir maior credibilidade com seu interlocutor.

A terceira seção trouxe a análise dos diálogos tecidos entre pesquisadora e professora, em uma entrevista dialógica em que foi discutida a concepção de educação

infantil da professora da disciplina de F. T. M. em Educação Infantil I e também a formação inicial do professor que atuará na primeira infância.

Os dispositivos argumentativos estiveram pautados nos argumentos de exemplo e nos argumentos pragmáticos, como também ocorreu nas observações crítico-reflexivas e na sessão reflexiva. Apesar de serem utilizados de modo que buscassem reforçar as experiências do senso comum trazidas pela professora, possibilitaram o repensar das práticas pela mesma. A pesquisadora, em muitos momentos, manteve-se em silêncio diante das exposições da professora. Desse modo, é possível inferir que o silêncio inviabilizou trazer para o espaço enunciativo contrapalavras que criassem momentos de desestabilização dos significados rotinizados (BAKHTIN, 1995).

Em consequência da ausência de embates, conflitos e tensões, o diálogo esteve circunscrito a argumentos no senso comum e a pesquisadora, na maior parte do tempo, não conseguiu ingressar na corrente enunciativa da linguagem com elementos que pudessem promover a desestabilização dos significados já instituídos e estratificados.

Analisando, de modo geral, os processos argumentativos, nos três instrumentos de pesquisa, cumpre notar que o processo argumentativo sobre a educação infantil e se esta formação propicia um professor crítico-reflexivo possibilitou, ainda que de maneira um pouco “tímida”, problematizar a formação do professor que atuará na primeira infância. Pode-se inferir que houve transformações dos alunos, da professora e da pesquisadora, pois todos puderam buscar ressignificar suas concepções.

Também foi possível observar que os discursos estiveram pautados nas marcas de interação, como questionamentos, explicações, retomada de vozes anteriores e de re colocação de problemas e que, além disso, se estruturaram, em sua maioria, nos tipos de argumentos: exemplo, ilustração e pragmático, pautados nas experiências e senso comum dos participantes.

Nessa direção, é importante concordar com Schapper (2010, p. 219), quando diz que

[...] a argumentação, quando usada de forma circular e recorrente, calcada no senso comum e nas experiências imediatas dos sujeitos em interação, pouco colabora para a criação de conflitos e tensões que poderiam desestabilizar os significados estratificados e apontar para a construção de novos significados. Assim, ao lado de descrições de ações, é importante se ter, por exemplo, o argumento teórico que possibilita (re)pensar as teorias nas quais as práticas descritas pelos participantes estão embasadas. Refletir sobre o inverso também é importante, ou seja, os argumentos teóricos precisam se articular à

leitura da realidade material e imaterial, em argumentos estruturados sob a ótica do exemplo, da ação e suas consequências, da comparação entre ações.

Apesar das contradições explicitadas neste trabalho, no que concerne à ausência de um espaço significativo para a argumentação, por conta de a professora ter essa preocupação no campo de suas investigações e da própria vida e também a pesquisadora estar inscrita em uma pesquisa que tem como eixo investigar processos argumentativos, isso já sinaliza para uma potência no desenvolvimento da argumentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAMINHOS PARA NOVAS TRAVESSIAS

Digo o real não está na saída e nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

João Guimarães Rosa

No presente trabalho, que visou a pesquisar uma disciplina cujo foco é a Educação Infantil no que tange aos conhecimentos sobre os saberes e fazeres com as crianças de 0 a 3 anos, procurei investigar como ocorria a argumentação na disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I, entre aluno-professor-aluno, na formação inicial do pedagogo, e se esse movimento argumentativo possibilitaria uma formação crítico-reflexiva.

Foi, então, no movimento de observação do processo argumentativo entre professor e alunos da formação inicial do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e, também, pela sessão reflexiva com os alunos e uma entrevista dialógica com a professora da disciplina, que se tornou possível identificar como ocorre a argumentação no campo da educação para a infância de 0 a 3 anos e como esta implica na formação do futuro professor.

Cumprir notar que este trabalho foi um primeiro movimento para a compreensão do processo de formação inicial de professores, no interior da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, para atuação com as crianças pequenas. Sendo assim, constitui-se como uma primeira escrita que traz tanto para o contexto do estudo quanto para o campo das pesquisas em Educação, para os leitores e profissionais desta área, uma oportunidade de refletir sobre suas concepções e práticas para atuação com a primeira infância e de confrontá-las.

Esta dissertação esteve fundamentada na Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol e sob o signo da argumentação que visa ao encontro dos sentidos compartilhados e significados produzidos e das discussões em espaços em que estão em pauta os processos de ensino-aprendizagem.

Por meio do processo argumentativo, os participantes da pesquisa puderam conhecer, ter acesso a diferentes discursos e buscar, juntos, desfechos temporários e

possíveis dentro do contexto da discussão, pois, na perspectiva da colaboração crítica, os participantes têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa, sendo seus diálogos, de concordância ou discordância, valorizados e considerados nas cenas discursivas.

Porém, faz-se necessário destacar que ainda é preciso ampliar as discussões, reflexões e pesquisas para que se compreenda o processo de formação de professores para atuação na Educação Infantil, uma vez que, como foi mencionado na introdução deste trabalho, ainda é pequena a porcentagem de cursos de Pedagogia que contemplam a discussão referente à primeira etapa da educação básica.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o presente trabalho contribui para que se possa (re)pensar a formação de professores para atuação com as crianças pequenas e compreender em que aspectos precisa ser ampliada e aprimorada. O foco foi o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFJF, pois, para uma pesquisa de mestrado, esse se constituiu como pertinente.

Como observado no capítulo de análise, muitas discussões realizadas por meio dos instrumentos de pesquisa não possibilitaram um efetivo compartilhamento de sentidos e a produção de novos significados, devido a algumas falas impositivas, ao silêncio que se fez presente, inviabilizando a exposição de contrapalavras, e também ao uso de argumentos *pragmáticos*, de *exemplo* e de *ilustração*.

Entretanto, foi possível observar que os diálogos ocorridos contribuíram, ainda que timidamente, para que os sujeitos envolvidos pudessem confrontar seus conhecimentos, pois o processo argumentativo instalado sobre questões relacionadas às crianças, às infâncias, à educação infantil e à formação de professores crítico-reflexivos possibilitou instaurar um espaço propício à problematização da formação do professor da infância de 0 a 3 anos.

Portanto, nesse movimento dialético, os participantes puderam produzir conhecimentos, se visitar e construir, juntos, significados mais estáveis para a comunidade semiótica.

Tal movimento pode ser observado a partir da cena discursiva apresentada a seguir. Para isso, peço licença ao leitor para trazê-la e explicar como o movimento de minha pesquisa atravessou os participantes:

[Cena discursiva] “No dia 12 de dezembro de 2014, cheguei ao meu local de trabalho e uma amiga, Michelle, que também estava

vivenciando o processo de estudo, pesquisa e escrita de sua dissertação de mestrado, me trazia, com satisfação, a fala de algumas alunas participantes de minha pesquisa. Segundo a mestranda, na reunião semanal do grupo de pesquisa do qual fazem parte e que é coordenado pela professora Núbia Schaper Santos, discutiu-se acerca da Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol e, nesse momento, relacionaram as discussões travadas à minha pesquisa. Disseram que compreenderam meu estudo e que gostaram de participar da sessão reflexiva, pois puderam refletir e confrontar suas concepções e, após um semestre de aula, reconstruir uma nova visão sobre a Educação Infantil, as crianças e as infâncias. Além dessa fala geral, Michelle contou que Denise disse de seu incômodo inicial com minha presença nas aulas de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I. A aluna explicou que esse seu sentimento se dava, uma vez que sempre tinha que pensar no que iria expressar em suas falas. Porém destacou que, ao final, conseguiu avaliar que esse processo foi muito importante, pois a fez refletir sobre o fato de que minha presença tornou as discussões mais elaboradas e mais críticas e que, ao final do semestre de aulas e da sessão reflexiva, eu não era mais vista como a pesquisadora que ficava observando as discussões, mas sim como participante do conceito de infância que a turma construiu”.

A cena registrada possibilita compreender o movimento da pesquisa no processo de formação e também de constituição dos sujeitos envolvidos. Desse modo, revela a tônica da colaboração crítica que fundamentou todo o percurso de minha dissertação, já que são imprescindíveis o conhecimento e a compreensão do processo colaborativo, porque as reflexões tecidas no coletivo são ações que se constituem como intrínsecas ao campo da formação de professores.

Na cena, percebe-se, também, que minha presença, como pesquisadora, inicialmente gerou certo incômodo, mas que essa inserção, que primeiramente revelou-se em tom de estranhamento, ao final foi analisada como algo que veio somar, contribuir para que os debates travados em sala fossem mais ricos e ampliados.

Além disso, a fala da aluna Denise revela que tanto minha presença quanto as discussões travadas na sessão reflexiva (mesmo que implicitamente) contribuíram para reflexões críticas e a construção do conceito de infância da turma em questão.

Apesar do entendimento de que este trabalho não se encerra totalmente aqui, é importante esclarecer ao leitor que foi uma travessia marcada por desejos, anseios, desafios e muitas reflexões. A dissertação possibilitou-me um grande aprendizado e desenvolvimento como pesquisadora, professora e pessoa, pois as situações vivenciadas no trabalho de campo proporcionaram, a mim e aos envolvidos, momentos de reflexão e confronto com nossas práticas e concepções.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maritza Dessupoio. **Os significados da rotina na creche:** com a palavra Coordenadora pedagógica, educadoras e pesquisadora. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UFJF. 2014.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: Aguiar, Wanda Maria Junqueira. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica:** relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AMANCIO, Isabel Aparecida Pereira. **Portfólio:** desafio à prática e à formação docente. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu Outro:** Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-25.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família.** Tradução: Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROS, Manoel. **Retrato do Artista quando coisa.** Rio de Janeiro: Record, 2002.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e a filosofia da linguagem.** 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 de outubro de 2014.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069 de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 19 de outubro de 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 9.394 de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 de outubro de 2014.

_____. **Lei nº 452 de 1937**. Organiza a Universidade do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1930-1949/L0452.htm. Acesso em: 07 de maio de 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 07 de maio de 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 de julho de 2014.

_____. **Decreto nº 758 de 20 de março de 1962**. Altera o Estatuto da Universidade de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decmin/1960-1969/decretodoconselhodeministros-758-20-marco-1962-353543-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 de maio de 2014.

_____. **Resolução nº 2, de 12 de maio de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia.

_____. **Decreto nº 58.423, de 17 de maio 1966**. Concede autorização para o funcionamento do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=171901&norma=189957>. Acesso em: 07 de maio de 2014.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 07 de maio de 2014.

_____. **Decreto nº 66.263, de 26 de fevereiro de 1970**. Concede reconhecimento ao curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66263-26-fevereiro-1970-407888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 de julho de 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm. Acesso em: 3 de julho de 2014.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 07 de maio de 2014.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª ed. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan/dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 08 de dezembro de 2014.

CHAVES, Eduardo O. C. O Curso de Pedagogia. In: **Cadernos CEDES: A formação do Educador em Debate**: 2. Ano 1, n.2 – 1981.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, Dialogismo e construção de Sentidos**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997, p. 311-330.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.21-39, julho de 2002.

_____. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: **26ª Reunião Anual da ANPED**. 2003a. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 01 de maio 2014.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003b. p. 26-38.

_____. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João Del Rei, n. 29, jan./jun. 2007. p. 28-37. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_pesquisa_em_educacao_questoes_e_desafios.pdf . Acesso em: 11 de maio de 2014.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. No fluxo dos enunciados, um convite à contrapalavra. In: _____; RAMOS, Bruna Sola (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2010. p. 7-12.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005. p. 167 – 181.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A reflexão como fundamento do processo investigativo. In: _____. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 103-126.

GUERRA, Mônica Galante Gorini. Formação de educadores: produzindo conhecimento e possibilitando mudanças sociais na comunidade. 2010. **Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, São Paulo, SP, 2010.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel**. Tradução e organização Ivanise Monfredini. Coleção Educadores: MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Atmed, 2004.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

_____. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Mikhail Bakhtin e as Ciências Humanas: sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, p. 35-44.

KOCH, Ingedore. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: **27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: Minas Gerais. 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf. Acesso em: 3 de outubro de 2014.

KONDER, Leandro. **Filosofia e Educação**: de Sócrates a Habermas. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2006.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 de dezembro de 2014.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de Educadores**: questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____. **A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade**. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, vol. 1, n.2, p. 100-124, 2º. sem. 2009.

_____. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas - São Paulo: Pontes Editores, 2013.

LIBERALI, F. C.; SHIMOURA, A. S. Material didático para a construção da formação crítica: alguns passos para a realização da reunião pedagógica. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.) **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p. 251-267.

LIBERALI, Fernanda; SCHAPPER, Ilka; LEMOS, Mônica. A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol): diálogos em construção. In: MICARELLO, Hilda; SCHAPPER, Ilka; LOPES, Jader Janer Moreira. **Itinerários investigativos: infâncias e linguagens**. Juiz de Fora: UFJF, 2012.

LOPES, Jader Janer de Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. In: **Revista de Educação Pública**. UFMT: Cuiabá. v. 22. n. 49/1. p. 283-294. maio/ago. 2013.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Cera a modelar ou riqueza a preservar: a infância nos debates educacionais brasileiros (anos 1920-30). In: GONDRA, José. (org.). **Escola, Infância e Escolarização**. 1.ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002. p. 59-

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESP**, São Paulo, vol. 19 nº 2, p. 169-184, 1998.

_____. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, _____ (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. [et al]. **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

_____. A pesquisa colaborativa e formação do professor. In: FIDALGO, S; SHIMOURA, A. **A pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007.

_____. Pesquisa Crítica de Colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, Lea Stahlschmidt Pinto; LOPES, Jader Janer Moreira (orgs.). **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 21-40.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; LIBERALI, Fernanda. Grupo de pesquisa linguagem em atividades no contexto escolar (LACE): a linguagem na formação de educadores e alunos colaborativos, críticos e criativos. In: **Revista Educação em Foco**:

diálogos entre as teorias da atividade e sócio-histórico-cultural. Juiz de Fora: Editora UFJF. Edição especial, ago 2012.

MEANEY, Maria Cristina. **Argumentação na formação do professor na escola bilíngue**. 2009. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, SP, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: **Informática na Educação**: teoria e prática. Porto Alegre, v. 11, nº 1, jan/jun, 2008, p. 56-68.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço; MICARELLO, Hilda; SCHAPPER, Ilka; SANTOS, Núbia Schaper. Pesquisas sobre infâncias, formação de professores e linguagens: diálogos com a perspectiva histórico-cultural. In: **Fractal**: Revista de psicologia. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 22-27, jan.-abr. 2015.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Velhas e Novas Retóricas: convergências e desdobramentos. In: MOSCA, L. L. S. (org). **Retóricas de ontem e de hoje**. 3ª ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. Lev Vygotsky: cientista revolucionário. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OBSERVAÇÃO. In: **Dicionário do Aurélio Online**. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/>. Acesso em: 12 de maio de 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky** – aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Wellington. **A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

PERELMAN, ChaimChaim. & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de Argumentação**: A Nova Retórica. (Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: Cadernos CEDES, **Pensamento e Linguagem**: estudos na perspectiva da psicologia soviética. Editora Papyrus, nº 24, 1990.

_____. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **As crianças**: contextos e identidades. Coleção Infans – Centro de Estudos da Criança. Universidade do Moinho, 1997.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. (trad. Ivone C. Benedetti). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REY, Fernando González. Algunos presupuestos generales del desarrollo de la investigación cualitativa em psicología. In: _____. **La investigación cualitativa em psicología: rumbos e y desafíos**. São Paulo: EDUC, 1999, p. 57-96.

RODRIGUES, Valquiria dos Santos. **O papel da argumentação na zona de colaboração e criticidade**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, São Paulo, SP, 2010.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução e organização Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SCHAPPER, Ilka. **O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

SCHAPPER, Ilka; SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto. Ação colaborativa na creche: compartilhando sentidos e significados. In: SILVA, Lea Stahlschmidt Pinto; LOPES, Jader Janer Moreira (orgs.). **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 61-68.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. In: **Educação Em Foco**. FAE, Campus BH-UEMG. Ano 14, n. 17, julho 2011, p. 79-109.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação – UFJF, 2011.

SMYTH, J. **Teacher's work and the politics of reflection**. American Educational Research Journal, v. 29, nº.2, p. 267-300, 1992.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural**. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências- UNESP, Marília, 2007.

SPADA, A, C. M. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. 2005. Disponível em: <http://www.revista.inf.br/pedagogia05/pages/artigos/artigo02.pdf>. Acesso em: 19 de outubro de 2014.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Zona de Desenvolvimento Potencial: uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. In: SCHETTINI, R. H. [et al]. **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Resolução nº 44/80 – CEPE:** estabelece o currículo de graduação pela em Pedagogia. Editora: Imprensa Universitária da UFJF, dezembro de 1980.

_____. **1945 Educação 1990**. Faculdade de Educação. Centro Pedagógico. Juiz de Fora, EDUUFJF 1990.

_____. Faculdade de Educação. **A Faculdade de Educação:** breve histórico. s.d. Disponível em: <http://www.ufjf.br/faculdadedeeducacao/institucional/>. Acesso em: 07 de maio de 2014.

_____. **Informativo:** reestruturação curricular Pedagogia, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/deptoeducacao/files/2008/07/Reestrutura%C3%A7%C3%A3o-Curricular-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovivh. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICES

Apêndice I – Questionário alunos participantes da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

QUESTIONÁRIO

1. Nome: _____

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Data de nascimento: ____/____/____

4. Você já cursou outra formação, técnica ou superior?

() Sim. Qual: _____

() Não.

5. Qual foi sua forma de ingresso no curso de Pedagogia da UFJF?

() Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM

() Sistema de Seleção Unificada - SISU

() Vestibular tradicional

() Vestibular a partir da nota do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM

() Outro. Qual? _____

6. Por que decidiu prestar vestibular para o curso de Pedagogia?

7. O que influenciou sua escolha?

8. Por que escolheu a Universidade Federal de Juiz de Fora?

9. Você possui trabalho fixo?

- Sim. Em que? _____
- Não.

10. Você já atua na área de Educação? (se sua resposta for *não* pule para a pergunta de número 13).

- Sim. Onde? _____
- Não.

11. Há quanto tempo você trabalha na área de Educação?

12. Atualmente trabalha em qual função na Educação e com qual faixa etária?

13. Na instituição em que estuda, você participa de grupos de estudos e/ou pesquisas?

- Sim. Qual? _____
- Não.

14. O que você pensa sobre a Educação Infantil?

15. Você acredita que para atuação na Educação Infantil o professor precisa de uma formação direcionada para tal segmento?

16. Quais habilidades e competências você acredita que os profissionais da Educação Infantil precisam ter?

17. Apesar de estar no início do curso de Pedagogia, você acredita que o mesmo possibilita uma formação crítica reflexiva? Explique o porquê de sua resposta.

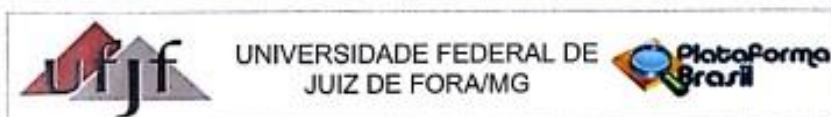
18. Nas disciplinas já cursadas foi possível refletir e estabelecer uma discussão entre teoria e prática? Explique o porquê de sua resposta.

19. Quais são suas expectativas com o curso? E com a disciplina de Fundamento Teórico Metodológico em Educação Infantil I?

20. Quais são suas expectativas com a pesquisa *O processo argumentativo na formação inicial do pedagogo.*

ANEXOS

Anexo I – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da UFJF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO ARGUMENTATIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

Pesquisador: Marília Dejanira Berberick de Almeida

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 34403414.8.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 772.213

Data da Relatoria: 26/08/2014

Apresentação do Projeto:

A apresentação atende os requisitos específicos

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo é bem claro na formulação do projeto

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios são amplos, em contraponto a riscos efetivamente mínimos

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Nesse campo da didática, pesquisas dessa ordem têm inegável relevância acadêmica para a formação do profissional nessa área

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória satisfazem as exigências

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional N°001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: Julho de 2016.

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SÃO PEDRO CEP: 36.038-900
UF: MG Município: JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3700 E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA/MG



Continuação do Parecer: 772.213

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

JUIZ DE FORA, 29 de Agosto de 2014

Assinado por:
Paulo Cortes Gago
(Coordenador)

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER SN
Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
UF: MG Município: JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.projeto@ufjf.edu.br

Página 2 de 2

Anexo II – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da UFJF, aprovação de emenda.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA/MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO ARGUMENTATIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

Pesquisador: Marília Dejanira Berberick de Almeida

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 34403414.6.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 810.876

Data da Relatoria: 25/09/2014

Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto, como dito na relatoria inicial, atende os requisitos

Objetivo da Pesquisa:

os objetivos ficam bem claros na formulação da proposta

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios amplos e riscos mínimos. Não há o que contestar

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Como dito, os resultados da pesquisa tendem a valorizar o processo de formação do professor. Isso fica patenteadado no projeto

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória atendem os requisitos que normatizam a área

Recomendações:

A proposição, bem formulada, dispensa recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, a emenda ao projeto está aprovada, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional CNS 001/2013. Data prevista para o término da pesquisa: Julho de 2016.

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

Fax: (32)1102-3788

E-mail: cep.propeq@ufjf.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUÍZ DE FORA/MG



Continuação do Parecer: 819/879

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e na Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** a emenda ao protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

JUIZ DE FORA, 29 de Setembro de 2014

Assinado por:
Paulo Cortes Gago
(Coordenador)

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
UF: MG Município: JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Anexo III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professora da disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF

36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa O PROCESSO ARGUMENTATIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO. Nesta pesquisa pretendemos observar o processo argumentativo entre professor e alunos da formação inicial do curso de Pedagogia em uma disciplina que estuda as crianças e suas infâncias; identificar, através do diálogo tecido entre aluno-professor-aluno, como ocorre a argumentação e; analisar, se por meio dos diálogos estabelecidos em sala, se possibilita a formação crítica do futuro educador. O motivo que nos leva a estudar é crer que um trabalho pautado na argumentação e na formação crítica do educador poderá contribuir para uma formação crítica e reflexiva do futuro educador, no caso desta pesquisa, o educador da infância de 0 a 3 anos.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: observação do cotidiano das aulas da disciplina de Fundamento Teórico Metodológico em Educação Infantil I, filmagens e entrevista. O risco de participação é considerado mínimo, ou seja, possibilidade de exposição da identidade dos participantes, seja por imagem, seja por identificação sonora. Porém, haverá a preocupação e atenção da pesquisadora no sentido de minimizar tais riscos ao máximo com técnicas de anonimato, com técnicas comunicacionais, de interação interpessoal e de respeito humano a partir do posicionamento dos participantes, caso concordem com sua participação. O presente trabalho apresenta grande relevância para o campo educacional, uma vez que com ele será possível observar como ocorre o processo argumentativo na formação inicial do pedagogo bem como as contribuições de tal processo para uma formação crítica e reflexiva de tal profissional. Além disso, por meio dele poderemos (re)pensar a formação inicial do pedagogo, bem como as dos formadores de professores.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso seja identificado e comprovado danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, no Grupo de Pesquisa Linguagem Educação

Formação de Professores e Infância (LEFoPI) e a outra será fornecida ao senhor. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “O PROCESSO ARGUMENTATIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Nome	Assinatura testemunha	Data
------	-----------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Pesquisador Responsável: Marília Dejanira Berberick de Almeida

Endereço: Campus Universitário da UFJF

Faculdade de Educação

CEP: 36036-900

Juiz de Fora – MG

Fone: (32) 8862-9630

E-mail: mariliaberberick@yahoo.com.br

Anexo IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Alunos participantes da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF

36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa O PROCESSO ARGUMENTATIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO. Nesta pesquisa pretendemos observar o processo argumentativo entre professor e alunos da formação inicial do curso de Pedagogia em uma disciplina que estuda as crianças e suas infâncias; identificar, através do diálogo tecido entre aluno-professor-aluno, como ocorre a argumentação e; analisar, se por meio dos diálogos estabelecidos em sala, se possibilita a formação crítica do futuro educador. O motivo que nos leva a estudar é crer que um trabalho pautado na argumentação e na formação crítica do educador poderá contribuir para uma formação crítica e reflexiva do futuro educador, no caso desta pesquisa, o educador da infância de 0 a 3 anos.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: questionário, observação do cotidiano das aulas da disciplina de Fundamento Teórico Metodológico em Educação Infantil I, filmagens e sessão reflexiva. O risco de participação é considerado mínimo, ou seja, possibilidade de exposição da identidade dos participantes, seja por imagem, seja por identificação sonora. Porém, haverá a preocupação e atenção da pesquisadora no sentido de minimizar tais riscos ao máximo com técnicas de anonimato, com técnicas comunicacionais, de interação interpessoal e de respeito humano a partir do posicionamento dos participantes, caso concordem com sua participação. O presente trabalho apresenta grande relevância para o campo educacional, uma vez que com ele será possível observar como ocorre o processo argumentativo na formação inicial do pedagogo bem como as contribuições de tal processo para uma formação crítica e reflexiva de tal profissional. Além disso, por meio dele poderemos (re)pensar a formação inicial do pedagogo, bem como as dos formadores de professores.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso seja identificado e comprovado danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, no Grupo de Pesquisa Linguagem Educação Formação de Professores e Infância (LEFoPI) e a outra será fornecida ao senhor. Os dados e

instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “O PROCESSO ARGUMENTATIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Nome	Assinatura testemunha	Data
------	-----------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Pesquisador Responsável: Marília Dejanira Berberick de Almeida

Endereço: Campus Universitário da UFJF

Faculdade de Educação

CEP: 36036-900

Juiz de Fora – MG

Fone: (32) 8862-9630

E-mail: mariliaberberick@yahoo.com.br

Anexo VI – Currículo do Curso de Pedagogia, UFJF, em 1992.

UFJF - CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA - 1992

Versão de 11/01/1991

1º período 24 cr.	2º período 24 cr.	3º período 20 cr.	4º período 24 cr.	5º período 22 cr.	6º período 22 cr.	7º período 12 cr.	8º período
Psic.Univ.-4	Int.Ed.Resp. 4	Intr.PsiII 3	Planej.Ed. 4	Psic.Educ.III4	Cur.Prog.I 2	Cur.Prog.II 4	Prát.Fundamentoa
Psic. I -4	Hist.Ed.II 4	Didática I 4	Didática II 4	Cont.Met.LPI4	Cont.Met.LP II4	Dif.Aprend. 4	Prát.Didática
Hist.Ed.I -4	Soc.Ed. I 4	Hist.Ed.III3	Est.Func.I 4	Est.Func.II 4	Est.Func.III 2	Adm.Esc.II 4	Prática Estrut.
Soc. Ed.I -4	Fil.Ed. II 4	Soc.Ed. III3	Psic.Educ. I 4	Cont.Met.Ci.I 2	Cont.Met.Ci.II 4	Prát.Ens.1ºg I	Prát.Ens.1ºg II
Fil.Ed. I -4	Estat.Apl. 4	Fil.Ed.III 3	Psic.Educ.II 4	Cont.Met.Mt. I4	Cont.Met.Mt. II4		
Ecol.Apl. -4	Intr.Psi.Ed.I 4	Pesq.Pedag 4	Fund.Ling. 4	Cont.Met.E.S. I4	AdmEsc. I 4	Cont.Met.E.S.II 2	
		(Prática Pedagógica)	(Prática Pedagógica)	(Prática Pedagógica)	(Prática Pedagógica)	(Prática Pedagógica)	

OPCIONAIS:

- Português X	24
- Educação Comparada	24
- Política e Economia da Educação	20
- Antropologia Educacional	24
- Dinâmica de Grupo	22
- Genética e Comportamento Humano	22
- Educação de Adultos	+ 12
- Educação para o Meio Rural	148cr.
- Deficiência Mental	
- Deficiência Auditiva	
- Deficiência Visual	
- Deficiência da fala	
- Arte-Educação e Expressão Artística na Infância	
- Oficinas de Comunicação Pluri sensorial	
- Educação e Trabalho	
- Educação Pré Escolar	
- Fundamentos Bio-psicológicos da Educação Sexual	
- Desenvolvimento de Recursos Humanos	
- Avaliação Educacional	
- Testes Psicológicos	

Anexo VII - Currículo mínimo do curso de Pedagogia, UFJF, em 1980.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUÍZ DE FORA
DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS E REGISTROS ACADÊMICOS

Enhou att 96

Correspondência de Currículo Mínimo

CURSO: PEDAGOGIA

Nº Ord	Materia do Currículo Mínimo	Codigo	Disciplinas correspondentes na UFJF			
			Disciplina	Cr	CH	Pré-Re- quisito
a) TRONCO COMUM						
01	Sociologia Geral	CSO001	Sociologia I	04	60	-----
02	Sociologia da Educação	EDU008	Sociologia da Educação I	04	60	CSO001
		EDU009	Sociologia da Educação II	04	60	EDU008
		EDU016	Sociologia da Educação IV	03	45	EDU009
03	Psicologia da Educação	PEO014	Psicologia da Educação VII (Infância)	04	60	PS1001
		PEO015	Psicologia da Educação VIII (Adolescência)	04	60	PEO014 <i>PEO014</i>
		PEO016	Psicologia da Educação IX (Aprendizagem)	04	60	PEO015 <i>PEO015</i> <i>PEO015</i> <i>PSI CO.</i>
		PEO017	Psicologia da Educação X (Diferenc.)	04	60	PEO016
04	História da Educação	EDU005	História da Educação I	04	60	-----
		EDU006	História da Educação II	04	60	EDU005
		EDU007	História da Educação III (Evolução da Educação no Brasil)	04	60	EDU006
05	Filosofia da Educação	EDU001	Filosofia da educação I	04	60	FIL027
		EDU002	Filosofia da Educação II (Reflexão Crítica da Prática Pedagógica)	04	60	EDU001
		EDU017	Filosofia da Educação IV	03	45	EDU002
06	Didática	MTE001	Didática I	04	60	-----
		MTE002	Didática II	04	60	MTE001
07	Estrutura e Função do Ensino de 1º Grau	ADE001	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	04	60	-----
08	Estrutura e Função do Ensino de 2º Grau	ADE002	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	04	60	ADE001
09	Estatística Aplicada à Educação	EST006	Estatística Aplicada à Educação	04	60	-----
ENRIQUECIMENTO DA UNIVERSIDADE NO TRONCO COMUM						
		MAT017	Elementos de Matemática I	04	60	-----
		LEC003	Português I	04	60	-----
		FIL027	Introdução à Filosofia	04	60	-----
		PS1001	Introdução à Psicologia	04	60	-----
		PEO020	Biologia Aplic. à Educação	04	60	-----
		MTE072	Introdução à Pesquisa Pedagógica	04	60	EST006
		MTE007	Introdução ao Planejamento da Educação	04	60	-----
b) HABILITAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E HABILITAÇÃO EM INSPEÇÃO ESCOLAR						
10	Princípios e Métodos de Administração Escolar	ADR020	Princípios e Métodos de Administração Escolar	04	60	ADE002
		ADE041	Estágio Supervisionado de Administração Escolar	--	120	ADE020

11	Legislação do Ensino	ADE006	Legislação do Ensino I	03	45	ADE001
		ADE007	Legislação do Ensino II	03	45	ADE006

ENRIQUECIMENTO DA UNIVERSIDADE						

12	Princípios e Métodos de Inspeção Escolar	ADE038	Planejamento Curricular	03	45	MTE001
		ADE026	Princípios e Métodos de Inspeção Escolar	04	60	ADE020
		ADE042	Estágio Supervisionado de Inspeção Escolar	--	120	ADE041
			Disciplinas Optativas	33	495	

c) HABILITAÇÃO EM MAGISTERIO - Professor para as Series iniciais do ensino de 1º Grau e das matérias pedagógicas do 2º Grau						

13	Metodologia do Ensino 1º Grau	MTE074	Metodologia do Ensino de 1º Grau I (Alfabetização)	04	60	MTE002
		MTE075	Metodologia do Ensino de 1º Grau II (Comunicação e Expressão - Língua Portuguesa)	04	60	MTE002
		MTE076	Metodologia do Ensino de 1º Grau III (Matemática)	04	60	MTE002
		MTE077	Metodologia do Ensino de 1º Grau IV (Estudos Sociais)	03	45	MTE002
		MTE078	Metodologia do Ensino de 1º Grau V (Ciências)	03	45	MTE002
		MTE080	Introdução à Educação Especial	04	60	MTE002
14	Prática de Ensino na Escola de 1º Grau	MTE079	Prática de Ensino com Estágio Supervisionado na Escola de 1º Grau I	--	90	MTE074 MTE075 MTE076
		MTE102	Prática de Ensino com Estágio Supervisionado na Escola de 1º Grau II	--	90	MTE079
15	Prática de Ensino na Escola de 2º Grau - Estágio	MTE005	Prática de Ensino com Estágio Supervisionado na Escola de 2º Grau	--	60	MTE074 MTE075 MTE076 PEO016
			Disciplinas Optativas	28	420	-----

d) HABILITAÇÃO EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E HABILITAÇÃO EM SUPERVISÃO ESCOLAR						

16	Psicologia da Educação	PEO019	Psicologia da Educação XII (Distúrbios Psicológicos do Escolar)	04	60	-----
17	Orientação Vocacional	PEO069	Orientação Vocacional	04	60	-----
18	Medidas Educacionais	PEO022	Medidas Educacionais II	03	45	-----
19	Princípios e Métodos de Orientação Educacional	PEO023	Princípios e Métodos de Orientação Educacional	04	60	ADE032
		PEO029	Estágio Supervisionado de Orientação Educacional	--	120	ADE043
20	Metodologia do Ensino de 1º Grau	MTE074	Metodologia do Ensino de 1º Grau I (Alfabetização)	04	60	MTE002
		MTE075	Metodologia do Ensino de 1º Grau II (Comunicação e Expressão Língua Portuguesa)	04	60	MTE002

	MTE076	Metodologia do Ensino de 1º Grau III (Matemática)	04	60	MTE002
	MTE077	Metodologia do Ensino de 1º Grau IV (Estudos Sociais)	03	45	MTE002
	MTE078	Metodologia do Ensino de 1º Grau V (Ciências)	03	45	MTE002
21	ADE032	Princípios e Métodos de Supervisão Pedagógica	04	60	ADE002
	ADE033	Estágio Supervisionado de Supervisão Pedagógica	--	120	ADE032
22	ADE038	Planejamento Curricular	03	45	
	ADE039	Currículos e Programas - Disciplinas Optativas	03	45	ADE038
			07	105	

OBS.: O Curso de Pedagogia tem a seguinte duração:

1. HABILITAÇÕES:

1.1 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR / INSPEÇÃO ESCOLAR

119 créditos em disciplinas obrigatórias	1.785 h/a
33 créditos em disciplinas opcionais	495 h/a
Estágio Supervisionado	240 h/a
	2.520 h/a

1.2 ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL / SUPERVISÃO ESCOLAR

145 créditos em disciplinas obrigatórias	2.175 h/a
07 créditos em disciplinas opcionais	105 h/a
Estágio Supervisionado	240 h/a
	2.520 h/a

1.3 MAGISTERIO

124 créditos em disciplinas obrigatórias	1.860 h/a
28 créditos em disciplinas opcionais	420 h/a
Estágio Supervisionado	240 h/a
	2.520 h/a

2. O aluno do Curso de Pedagogia terá de obter o mínimo de 75 créditos na parte comum do Currículo, requisito prévio a matrícula em disciplinas da parte diversificada, referente a uma ou duas modalidades de habilitação.

3. Períodos para Integralização:

Mínimo - 06
Médio - 08
Máximo - 14

4. Currículo aprovado pela Resol. 44/80-CEPE e alterado pelas Resol. 30/88-CEPE, 35/91-CEPE, de 03/10/91, 12/93-CEPE, de 23/04/93 e 15/93-CONSU, de 23/07/93.

64/95 CEPE, 65/95 CEPE

2072/99-36

Anexo VIII - Currículo mínimo do curso de Pedagogia, UFJF, em 1997.

Currículo novo Oficial

1



DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS E REGISTROS ACADÊMICOS - PROEN
CAMPUS UNIVERSITÁRIO - MARTELOS - JUIZ DE FORA - MG
CEP 36036-330 TEL. (032) 229-3733 FAX (032) 229-3737

Correspondência de Currículo Mínimo

CURSO: PEDAGOGIA 01.1

Nº Ord	Matéria do Currículo Mínimo	Disciplinas correspondentes na UFJF				
		Código	Disciplina	Cr	CH	Pré-Re- quisito
a) TRONCO COMUM						
01	Sociologia Geral	CSO001	Sociologia I	04	60	-----
02	Sociologia da Educação	EDU008	Sociologia da Educação I	04	60	CSO001
		EDU009	Sociologia da Educação II	04	60	EDU008
		EDU016	Sociologia da Educação IV	03	45	EDU009
03	Psicologia da Educação	PEO031	Psicologia da Educação I	04	60	-----
		PEO032	Psicologia da Educação II	04	60	-----
		PEO033	Psicologia da Educação III	04	60	PEO032
		PEO034	Psicologia da Educação IV	04	60	-----
04	História da Educação	EDU005	História da Educação I	04	60	-----
		EDU006	História da Educação II	04	60	EDU005
		EDU007	História da Educação III (Evolução da Educação no Brasil)	04	60	EDU006
05	Filosofia da Educação	EDU001	Filosofia da Educação I	04	60	FIL027
		EDU002	Filosofia da Educação II (Reflexão Crítica da Prática Pedagógica)	04	60	EDU001
		EDU017	Filosofia da Educação IV	03	45	EDU002
06	Didática	MTE001	Didática I	04	60	-----
		MTE002	Didática II	04	60	MTE001
07	Estrutura e Funcion. do Ensino de 1º Grau	ADE001	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	04	60	-----
08	Estrutura e Funcion. do Ensino de 2º Grau	ADE002	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	04	60	ADE001
09	Estatística Aplicada à Educação	EST006	Estatística Aplicada à Educação	04	60	-----
ENRIQUECIMENTO DA UNIVERSIDADE NO TRONCO COMUM						
		MAT017	Elementos de Matemática I	04	60	-----
		LEC003	Português I	04	60	-----
		FIL027	Introdução à Filosofia	04	60	-----
		PEO020	Biologia Aplic. à Educação	04	60	-----
		MTE072	Introdução à Pesquisa Pedagógica	04	60	EST006
		MTE007	Introdução ao Planejamento da Educação	04	60	-----
		MTE008	Introdução à Educação Especial	04	60	-----
		MTE113	Metodologia do Trabalho Científico X	04	60	-----

b) HABILITAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E HABILITAÇÃO EM INSPEÇÃO ESCOLAR						
10	Princípios e Métodos de Administração Escolar	ADE020	Princípios e Métodos de Administração Escolar	04	60	ADE002
		ADE041	Estágio Supervisionado de Administração Escolar	--	120	ADE020
11	Legislação do Ensino	ADE044	Legislação do Ensino	04	60	ADE002
ENRIQUECIMENTO DA UNIVERSIDADE						
12	Princípios e Métodos de Inspeção Escolar	ADE038	Planejamento Curricular	03	45	MTE001
		ADE026	Princípios e Métodos de Inspeção Escolar	04	60	ADE020
		ADE042	Estágio Supervisionado de Inspeção Escolar	--	120	ADE041
			Disciplinas Optativas	34	510	
c) HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO - Professor para as Séries iniciais do ensino de 1º Grau e das matérias pedagógicas do 2º Grau						
13	Metodologia do Ensino 1º Grau	MTE074	Metodologia do Ensino de 1º Grau I (Alfabetização)	04	60	MTE069
		MTE075	Metodologia do Ensino de 1º Grau II (Comunicação e Expressão - Língua Portuguesa) -	04	60	MTE069
		MTE076	Metodologia do Ensino de 1º Grau III (Matemática)	04	60	MTE069
		MTE111	Metodologia do Ensino de 1º Grau IV (Estudos Sociais)	04	60	MTE069
		MTE112	Metodologia do Ensino de 1º Grau V (Ciências)	04	60	MTE069
14	Prática de Ensino na Escola de 1º Grau	MTE079	Prática de Ensino com Estágio Supervisionado na Escola de 1º Grau I	--	90	MTE074 MTE075 MTE076
		MTE102	Prática de Ensino com Estágio Supervisionado na Escola de 1º Grau II	--	90	MTE079
15	Prática de Ensino na Escola de 2º Grau - Estágio	MTE005	Prática de Ensino com Estágio Supervisionado na Escola de 2º Grau (Disciplinas Pedagógicas)	--	60	MTE074 MTE075 MTE076
			Disciplinas Optativas	30	450	-----
d) HABILITAÇÃO EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E HABILITAÇÃO EM SUPERVISÃO ESCOLAR						
16	Psicologia da Educação	PEO019	Psicologia da Educação XII (Distúrbios Psicológicos do Escolar)	04	60	PEO031
17	Orientação Vocacional	PEO036	Orientação Profissional	04	60	-----
18	Medidas Educacionais	PEO035	Psicologia da Educação VIII	03	45	PEO033
19	Princípios e Métodos de Orientação Educacional	PEO023	Princípios e Métodos de Orientação Educacional	04	60	ADE032
		PEO029	Estágio Supervisionado de Orientação Educacional	--	120	ADE043
20	Metodologia do Ensino de 1º Grau	MTE074	Metodologia do Ensino de 1º Grau I (Alfabetização)	04	60	MTE069

	MTE075	Metodologia do Ensino de 1º Grau II (Comunicação e Expressão Língua Portuguesa)	04	60	MTE069
	MTE076	Metodologia do Ensino de 1º Grau III (Matemática)	04	60	MTE069
	MTE111	Metodologia do Ensino de 1º Grau IV (Estudos Sociais)	04	60	MTE069
	MTE112	Metodologia do Ensino de 1º Grau V (Ciências)	04	60	MTE069
21	ADE032	Princípios e Métodos de Supervisão Pedagógica	04	60	ADE002
	ADE043	Estágio Supervisionado de Supervisão Pedagógica	--	120	ADE032
	ADE045	Planejamento Curricular Disciplinas Optativas	04	60	MTE069
			07	105	-----

OBS.: O Curso de Pedagogia tem a seguinte duração:

1. HABILITAÇÕES:

1.1 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR / INSPEÇÃO ESCOLAR

118 créditos em disciplinas obrigatórias	1.770 h/a
34 créditos em disciplinas opcionais	510 h/a
Estágio Supervisionado	240 h/a

2.520 h/a

1.2 ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL / SUPERVISÃO ESCOLAR

145 créditos em disciplinas obrigatórias	2.175 h/a
07 créditos em disciplinas opcionais	105 h/a
Estágio Supervisionado	240 h/a

2.520 h/a

1.3 MAGISTÉRIO

122 créditos em disciplinas obrigatórias	1.830 h/a
30 créditos em disciplinas opcionais	450 h/a
Estágio Supervisionado	240 h/a

2.520 h/a

2. O aluno do Curso de Pedagogia terá de obter o mínimo de 75 créditos na parte comum do Currículo, requisito prévio a matrícula em disciplinas da parte diversificada, referente a uma ou duas modalidades de habilitação.

3. Períodos para Integraliação:

Mínimo - 06
Médio - 08
Máximo - 14

4. Currículo aprovado pela Resol. 01/97-CONSU, DE 30/01/97.

Anexo IX - Currículo do curso de Pedagogia, UFJF, em 2000.

Currículo 2000

1º Período

EDU001 – Filosofia da Educação I §
EDU005 – História da Educação I §
PEO031 – Psicologia da Educação I §
MTE008 – Introdução à Educação Especial L
MTE113 – Metodologia do Trabalho Científico X - opcional §

2º Período

EDU008 – Sociologia da Educação I §
PEO039 – Processos de Ensino e Aprendizagem L
MTE072 – Introdução à Pesquisa Pedagógica L
MAT117 – Matemática para o Ensino Fundamental L
LEC087 – Português para o Ensino Fundamental L

3º Período

EDU018 – Seminário em Ciências Sociais Aplicadas à Educação L
EDU019 – Prática Escolar I (Seminário em Ciências Sociais Aplicadas à Educação) L
Opcional
GEO106 – Geografia para o Ensino Fundamental L
HIS107 – História para o Ensino Fundamental L

4º Período

ADE049 – Seminário em Gestão Escolar L
ADE051 – Prática Escolar III L
Opcional
EST006 – Estatística Aplicada à Educação §
ZOO050 – Ciências para o Ensino Fundamental L

5º Período

MTE128 - Alfabetização L
MTE133 – Metodologia e prática de Matemática (Teoria) L
MTE134 – Metodologia e prática de Matemática (Estágio) L
MTE137 – Metodologia e Prática de Ciências (teoria) L
MTE138 – Metodologia e Prática de Ciências (estágio) L
MTE153 – Educação Infantil L

6º Período

ADE053 – Educação e Trabalho §
MTE129 – Arte-Educação L
MTE131 – Metodologia e Prática de Português (Teoria) L
MTE132 – Metodologia e Prática de Português (Estágio) L
MTE135 – Metodologia e Prática de Estudos Sociais (Teoria) L
MTE136 – Metodologia e Prática de Estudos Sociais (Estágio) L

7º Período

ADE052 – Planejamento Educacional §
ADE055 – Políticas Públicas da Educação §
Opcional
Opcional
Opcional

8º Período

EDU023 – Avaliação e Medidas Educacionais §
ADE054 – Currículo §
Opcional
Opcional
Opcional

