

## CONCEPÇÕES DE CRIANÇA: CONSTRUÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS DO PROINFANTIL

### CHILD'S CONCEPTIONS: CONSTRUCTION FROM NARRATIVE OF PROINFANTIL

Maria Ignez Ferreira Campos<sup>1</sup>

Vera Maria Ramos de Vasconcellos<sup>2</sup>

**Resumo:** A pesquisa está situada no campo das políticas públicas de formação de professores. Aborda a operacionalização e a análise de um programa brasileiro, intitulado PROINFANTIL, voltado para profissionais que trabalham com a educação de crianças de até cinco anos em creches e pré-escolas, no município do Rio de Janeiro. A perspectiva teórica de Lev Vygotsky orientou o delineamento metodológico. A investigação analisou *sentidos e significados* de criança apresentados em seis Núcleos de Significação de Criança (padronizada, em desenvolvimento, a que brinca, cidadã de direitos, singular e sócio-histórica). Neste trabalho são tecidas considerações sobre o processo de construção da concepção de criança a partir das narrativas escritas de 44 cursistas no final de curso.

**Palavras-chave:** PROINFANTIL; Concepção de criança; Núcleos de Significação.

**Abstract:** The research is situated in the field of public policies for teacher training. It addresses the implementation and analysis of a Brazilian program called PROINFANTIL. It is aimed at professionals who work with the education of children up to five years in creches and preschools in the city of Rio de Janeiro. The theoretical perspective of Lev Vygotsky guided the methodological design. The research analyzed the senses and the meanings of child presented in six *Nuclei of Meanings*: padronized, in development, at play, as a citizen, unique and socio-historical. This work also points out the process of building the conceptions of the child based on the written narratives of 44 course participants at the end of the program.

**Keyword:** PROINFANTIL; Child's conceptions; Meaning and sense

## 1 Introdução

Este texto é parte da pesquisa, situada no campo das políticas públicas de formação de profissionais de Educação Infantil, intitulada "O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: concepções de criança nos Projetos de Estudos"<sup>3</sup>. A investigação abordou a operacionalização e a análise dos dados de um programa de formação de profissionais que trabalham com a educação de crianças de até cinco anos

---

<sup>1</sup> Doutoranda da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Humanidades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro -PROPED/UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [mariaignez66@gmail.com](mailto:mariaignez66@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Social Developmental Psychology Departamento pela University of Sussex. Professora Titular em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Humanidades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - PROPED/UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [vasconcellos.vera@gmail.com](mailto:vasconcellos.vera@gmail.com)

<sup>3</sup> (CAMPOS, 2014) - orientado pela segunda autora deste artigo.

em creches e pré-escolas brasileiras. A primeira apresentação dos dados desta pesquisa se deu no CIAIQ2016 (5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa e o *1st International Symposium on Qualitative Research*) com o título “Proposta metodológica de análise: uma construção a partir das narrativas dos projetos de estudos” (CAMPOS; VASCONCELLOS, 2016).

O PROINFANTIL é um Projeto do Ministério da Educação brasileiro, criado em 2004, em parceria com duas Secretarias a de Educação Básica e a Distância. É um curso que foi ministrado em todo território nacional, em parceria com os estados e municípios. Esse programa foi inspirado em outro de formação de magistério (Proformação<sup>4</sup>) que serviu de referência tanto no que diz respeito à metodologia quanto às parcerias entre os três entes federativos. Esses programas tinham por objetivo agilizar o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96, artigo 62)<sup>5</sup>, que embora priorize a formação em nível superior para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, admite a formação em nível médio: modalidade normal.

Na cidade do Rio de Janeiro, o PROINFANTIL foi operacionalizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Governo do Estado e do Município. Objetivou qualificar professores em exercício na Educação Infantil sem habilitação, no caso: os Agentes Auxiliares de Creche (AAC)<sup>6</sup>.

O curso é organizado em módulos com um Guia Geral e livros de estudo e tem como atividade final a produção de um Projeto de Estudos. Os Projetos de Estudos de 44 cursistas constituem o material empírico de análise que será apresentado neste artigo. Esse trabalho desenvolvido por cada cursista sob algum aspecto de sua realidade deveria ser escrito em diálogo com as diretrizes do curso, tendo como eixo temático central: “Infância, cultura e cidadania em instituições de Educação Infantil em municípios do Estado do Rio de Janeiro”. O objetivo era levar os cursistas ao desenvolvimento da competência de interpretar a realidade, ampliando a compreensão de sua própria prática e produzindo novos significados, na perspectiva de buscar formas para transformá-la.

---

<sup>4</sup> O Proformação: curso a distância, de formação para o Magistério, em Nível Médio (modalidade Normal). A população-alvo são professores que não possuem habilitação mínima legalmente exigida e já lecionam nas quatro primeiras séries, classes de alfabetização e de jovens e adultos das redes públicas estaduais e municipais de todo o país (BRASIL, 2000).

<sup>5</sup> LDBEN/96 – “no mínimo diploma de nível médio modalidade Normal e, preferencialmente, de nível superior (pedagogia)” (BRASIL, 1996)

<sup>6</sup> Edital conjunto SME/SMA nº 08 de 24/07/2007.

A análise dos Projetos de Estudos possibilitou perceber a relação estabelecida entre a formação das AAC<sup>7</sup> no PROINFANTIL e suas visões de criança presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas creches. Essa relação nos indicou as concepções de criança que estavam subjacentes ao fazer pedagógico da Educação Infantil dessas profissionais, além de ajudar a compreender os significados construídos e os sentidos atribuídos por elas ao contexto da prática, após a participação no curso.

O estudo está apoiado nos procedimentos de análise qualitativa. Visa apreender os *sentidos e significados* que constituem o discurso dos sujeitos informantes - os Projetos de Estudos - através dos núcleos de significação<sup>8</sup>. A base epistemológica desses núcleos está circunscrita ao campo da psicologia sócio-histórica-cultural, em especial os de Vygotsky.

*Sentidos e significados* consistem em fenômenos distintos, complexos e inter-relacionados (AGUIAR, 2006). Conseqüentemente, compreender os sentidos produzidos nos Projetos de Estudos passa por considerar o contexto individual, histórico, social e cultural nos quais os professores cursistas estavam inseridos.

Para Lev Vygotsky o homem é constituído numa relação dialética com o social e a história. O objetivo principal da teoria sócio-histórica-cultural do desenvolvimento proposta pelo autor (1998, p. 21) é “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e como se desenvolveram durante a vida do indivíduo”. Para ele, todo organismo é ativo e estabelece contínuas interações com as condições sociais.

A partir de Vygotsky (2001) compreendemos que, ao mesmo tempo que o indivíduo é único, singular, sua constituição e formação só se realiza na relação interativa (com o outro) e nesse processo atua também como produtor de novas realidades. Neste processo, a Educação é um dos principais espaços dialéticos de mediação na formação de sujeitos singulares e históricos. Todo conhecimento é mediado na interação e, a vivência em sociedade é essencial para a transformação filo e ontogenética do homem, de ser biológico em ser humano pertencente a um meio sócio-histórico e cultural. O sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. Para Newman e Holzman (2002, p. 56):

---

<sup>7</sup> A partir desse momento, ao referirmos ao AAC utilizaremos o artigo no feminino, pois conforme os dados da pesquisa, 87,88% das cursistas são mulheres.

<sup>8</sup> Esta discussão é apresentada como metodologia de pesquisa proposta por Wanda Maria Junqueira Aguiar e Sergio Ozella (2006)

Como seres humanos, todos nós vivemos simultaneamente na *história* (a totalidade contínua, sem fim, da existência) e em *sociedade* (o nome dado a um específico arranjo técnico-temporal institucional “dentro” da história); todos vivemos em história/sociedade.

O conhecimento, segundo Vygotsky (1989), é constantemente reconstruído tanto no plano coletivo quanto individual: a vida social é um processo dinâmico, na qual o indivíduo é um sujeito ativo que internaliza os processos interpessoais fornecidos pela cultura, não na forma de absorção passiva, mas de transformação em um processo intrapessoal.

Desta forma, o pesquisador assume a função que Newman e Holzman (2002) entendem estar na proposta de Vygotsky: ferramenteiro. Definido no indefinido; é ele o responsável pela composição e recomposição das análises, dos entraves, das lutas, das conquistas de toda a produção da pesquisa. Ainda seguindo os autores: [...] “o ferramenteiro não é nem definido, nem predeterminado. Como produtor da totalidade instrumento-e-resultado, o ferramenteiro é um mudador de totalidades históricas. Ele está envolvido em atividade revolucionária (humano-histórica)” (NEWMAN E HOLZMAN, 2002, p 62). Olhar a metodologia instrumento-e-resultado significa entender que o conhecimento é construído a partir da retomada de diversos saberes, de diferentes referenciais. Os diferentes discursos são reorganizados, ressignificados de forma singular, permitindo uma reflexão sobre a prática e a construção de diferentes discursos sobre ela. Identificar os sentidos atribuídos, os significados construídos, as relações, os interesses, os conflitos e as angústias foram os desafios desta pesquisa sobre políticas educacionais de formação de profissionais de Educação Infantil.

Como *sentido e significado* não podem ser estudados separadamente e, segundo Aguiar (2000), para a psicologia sócio-histórica, são categorias essenciais e constituem a relação de mediação entre o pensamento e a linguagem. Neste artigo, procuramos analisar os Projetos de Estudos, elaborados pelas AAC, “na sua historicidade, no seu tempo político e na constituição profissional de seus atores, compreendendo-as como sujeitos ligados a um mundo significado pelas mediações simbólicas e afetivas” (AGUIAR, 2006, p.13). Assim, foi possível pensar a partir das categorias *sentido e significado* os núcleos de significação produzidos nos Projetos de Estudos. Os núcleos foram analisados à luz do conceito de criança elaborado pelas AAC, a partir das experiências sócio-histórico-culturais vividas por elas. Isto porque os significados, muito “embora sejam estáveis, eles também se transformam no movimento histórico,

momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento” (AGUIAR, 2006, p. 13).

Ao buscar compreender a *concepção de criança* nos Projetos de Estudos não se pode perder de vista que o *sentido* empregado pelas AAC às concepções é resultado de um processo de construção individual e que os significados compartilhados no curso aparecem como efeitos das vivências ocorridas na formação do programa, junto ao repertório profissional já vivido e singular de cada sujeito.

A interpretação dos dados é essencial em qualquer pesquisa qualitativa e nesta metodologia se fez primordial. Assim, os Projetos de Estudos compuseram o conjunto de interpretações ou versões da realidade teórica e prática da AAC, de acordo com a leitura compreensiva que cada uma fez dos textos e de suas posições, condições, visões políticas, credos; além do momento histórico-cultural vivido por todos.

## 2 Metodologia

A escolha metodológica anuncia as concepções que orientaram a pesquisa. Desta forma a escolha por esta metodologia aponta os caminhos que são anunciados e desbravados, em *pré-indicadores*, *indicadores*, até chegar aos *núcleos de significação* (SANTOS, 2012), à medida que os dados e suas relações nos Projetos de Estudos surgiam como produtos e instrumentos e que demonstravam novos contextos possíveis. Para Newman e Holzman (2002, p. 62): “[...] já que o instrumento é materialmente definido pelo produto tanto quanto o produto é definido pelo instrumento (o produto cria cada pedaço do instrumento tanto quanto o instrumento cria o produto).”

Trouxemos como sustentação metodológica a apropriação daquilo que diz respeito ao sujeito, neste caso o produto: os Projetos de Estudos. Eles representam o que é novo para aquele sujeito; e que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão de sua singularidade, configurada pela unicidade histórico-social e cultural, reveladora de suas possibilidades de criação.

Seguimos Vygotsky (1989) quando compreendemos que o conhecimento é prospectivo e por isso se dá quando investimos na produção, na pesquisa, no aprendizado que incorpora o imprevisto, o súbito, as surpresas, o repentino. O que significa largar de vez as certezas, o controle e ver na possibilidade a legitimidade de outros modos, de olhares diferentes, descontínuos e inesperados. Trazer a perspectiva vygotskyana, significa entender que o conhecimento é construído a partir da retomada

de diversos saberes, de diferentes olhares e múltiplos referenciais e que a criação e a transformação propiciam nos seres humanos mudanças.

Os Núcleos de Significação foram construídos a partir dos significados compartilhados e os sentidos construídos sobre as concepções de criança das AAC, nos Projetos de Estudos, a partir do PROINFANTIL. Os núcleos traduziram as diferentes concepções encontradas na produção das AAC. De acordo com Vygotsky (1998), as ações adquirem múltiplos sentidos, tornam-se práticas significativas e dependem das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações. Por isso, frisamos que a reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos foi pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário ir além das aparências. Isto é, não se contentar com a descrição dos fatos, mas buscar a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico.

Iniciamos o trabalho de análise organizando os Projetos de Estudos. Esse material elaborado pelas cursistas foi organizado no formato de um banco de dados, com as descrições encontradas sobre a concepção de criança que compunha cada trabalho. Para tanto, foi elaborada uma ficha catalográfica que continha alguns dados: assunto\tema, área de atuação da professora, região de localização da creche em que atuava. Essas informações foram importantes para que fossem definidas as categorias que direcionariam as análises.

A AGF<sup>9</sup> trabalhou com um total de 165 AAC da 2ª CRE<sup>10</sup> produziu 165 Projetos de Estudos. Foi necessário fazer uma seleção do material e para isso adotamos o seguinte critério: trabalhar com o maior número possível de Projetos que tivessem diferentes agrupamentos pesquisados (berçário I, berçário II, Maternal I e Maternal II). Foram escolhidos, de forma aleatória, 60 projetos com 15 exemplares de cada agrupamento.

Para analisar o *corpus* da pesquisa - os Projetos de Estudos - foi necessário codificar o material, o que incluiu a seguinte ordem: o número do projeto, a identificação do agrupamento e o nome da creche, cujo projeto fazia referência.

---

<sup>9</sup> AGF - Agência Formadora - núcleo de apoio pedagógico e administrativo ao PROINFANTIL, composta por uma equipe de professores formadores, disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação, um para cada área temática do currículo.

<sup>10</sup> CRE - Coordenadoria Regional de Educação- Órgão intermediário vinculado à Secretaria Municipal de Educação. A partir de 2013, há 11 Coordenadorias Regionais de Educação.

Organizamos os 60 projetos com numerais de 1 a 60. Para cada agrupamento, utilizamos a seguinte classificação: B1 - berçário 1 (6 meses a 11 meses); B2 - berçário 2 (1 ano a 1 ano e 11 meses); M1- maternal 1(2 anos a 2 anos e 11 meses) e M2 - maternal 2 (3 anos a 3 anos e 11 meses). Nos títulos dos projetos apareciam os nomes das creches nas quais os trabalhos foram desenvolvidos. Para que não houvesse exposição das unidades, os agrupamos por letra. Portanto, todos os trabalhos da mesma creche foram codificados com a mesma letra. De um total de 42 creches, apenas 29 tiveram cursistas envolvidos. Selecionamos, de forma aleatória, 19 creches e a codificação deu-se de A a T. Selecionamos três trabalhos de cada creche, tendo sido três contempladas com quatro trabalhos para perfazer o total de 60 projetos analisados.

Iniciamos as análises com uma *leitura flutuante* do material escrito. Buscamos abranger o contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais e culturais que o constituíam. Essa leitura nos proporcionou subsídios para destacar e organizar o que chamamos de *pré-indicadores* e *indicadores*, e para a construção dos núcleos futuros. Num segundo momento, de maior rigor, reportando-nos aos objetivos da pesquisa, uma segunda leitura mais atenta, permitiu construir um processo de aglutinação dos pré-indicadores; seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição. O que nos levou a menor diversidade e permitiu caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação. Segundo Aguiar e Ozella (2006) é nesse processo de organização dos núcleos de significação que se torna possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados. Isto possibilita uma análise mais consistente, indo além do aparente; considerando tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Definido a modalidade de organização do *corpus* de análise, passaremos a descrever o processo de seleção e construção dos *pré-indicadores*, *indicadores* e *núcleos de significação*.

## 2.1 Pré-indicadores dos Projetos de Estudos

A partir dos estudos de Santos (2012) e Aguiar e Ozella (2006) chamamos de pré-indicadores o que resulta das várias leituras flutuantes do material que nos familiarizou com os dados. Soares (2011, p. 157) apresenta os pré-indicadores como “recortes de um discurso que conservam as propriedades da totalidade do sujeito, ou seja, da sua forma de pensar, sentir e agir, que sintetiza a realidade vivida/sentida”. Para

o autor (2011, p. 178) os sentidos e significados encontram-se nos pré-indicadores, “de modo que são seus conteúdos que nos permitem realizar abstrações e, assim, nos aproximarmos do concreto que configura a dimensão subjetiva”.

Na pesquisa, selecionamos frases, parágrafos, e, às vezes, contextos nos quais as cursistas faziam referência à categoria criança. Ressaltamos que procuramos captar apenas um momento marcante de cada categoria assinalada. Em várias fases do trabalho, lemos, muitas vezes, outras possibilidades, com o mesmo significado ou com dualidades, escolhendo, então, o que mais havia de repetição.

Como optamos por não utilizar fragmentos semelhantes, dos 60 projetos analisados, foram retiradas contribuições de somente 44.

## **2.2 Dos pré-indicadores aos indicadores**

A segunda etapa, identificada como Indicadores e Conteúdos Temáticos, consistiu em aglutinar os pré-indicadores, a partir dos princípios da similaridade, complementaridade ou contraposição. Esta ação reduz a diversidade do grande número de pré-indicadores, pois são os indicadores que possibilitam a construção da direção dos núcleos de significação. Para Vygotsky (1998) uma única palavra pode expressar múltiplos significados. O sentido é central a compreensão dos mais variados significados e designa todos os elementos dentro daquela palavra.

Apoiada nos estudos antes referidos, nesta etapa, a intenção foi aglutinar os pré-indicadores de modo a nos levar a unidades menores de análise. Por isso, foi realizada uma categorização na tentativa de apreensão da totalidade das produções escritas, preservando o princípio da constituição do movimento histórico. Assim, foram possíveis aproximações, distanciamentos e, principalmente, articulação do que foi escrito pelas participantes da pesquisa (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Para cada pré-indicador, foi escolhida uma nomeação a partir de uma unidade de análise reduzida, o que foi, posteriormente, articulado à constituição dos Núcleos de Significação.

## **2.3 A constituição dos núcleos de significação**

A terceira etapa é a Construção e Análise dos Núcleos de Significação. Ela resulta do processo de articulação do conjunto de indicadores. Assim:



Espera-se, nessa etapa, um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. É nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início um processo construtivo/interpretativo. Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

Nesta etapa, a tarefa era articular os indicadores construídos a partir dos pré-indicadores. Não é muito repetir que a leitura dos indicadores permitiu compilar e, posteriormente, construir Núcleos de Significação a partir de aproximação, distanciamento, divergência, convergência, similaridade, complementaridade, oposição. Observamos que há indicadores de vários projetos aglutinados para compor um Núcleo de Significação. Neste esforço buscamos apreender o complexo, ou seja: capturar o movimento dos significados das palavras rumo às zonas de sentidos a partir da organização discursiva do material analisado. Desta forma, pudemos verificar as transformações e contradições que ocorriam no processo de construção dos sentidos e significados, o que possibilitou uma análise mais consistente, indo além da aparência e considerando tanto as condições subjetivas quanto os contextuais, culturais e históricos.

As análises tinham como referência central a concepção de criança encontrada nos Módulos do programa e no Guia Geral (BRASIL, 2005, p.29):

No PROINFANTIL considera-se que a criança é um cidadão de direitos e um sujeito sócio-histórico-cultural que em função das interações entre aspectos biológicos e culturais apresenta especificidades no seu desenvolvimento. Nesse sentido, o currículo do PROINFANTIL:

- Respeita e valoriza os direitos e as necessidades das crianças em relação à educação e aos cuidados próprios desta faixa etária.
- Reconhece o brincar como a principal atividade da criança e as suas múltiplas linguagens (musical, gestual, corporal, plástica, oral, escrita, etc) como suas formas privilegiadas de interagir no mundo.
- Procura subsidiar o professor no sentido de aprimorar sua prática cotidiana visando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade como um direito de todas as crianças.

Ao nomear os pré-indicadores com indicadores para a formação dos núcleos de significação, aproximamos aqueles que continham elementos de um item maior. Para tal foram aglutinados 6 (seis) concepções de criança: a) *A criança padronizada*<sup>11</sup>: aquela adequada aos comportamentos esperados por uma concepção de criança estereotipada. Visão oposta a apresentada pelo PROINFANTIL; b) *A criança em desenvolvimento*: nela há a visão de passagem gradual e em etapas ainda desvinculada da proposta do programa; c) *A criança que brinca*: está relacionada às relações e às ações do fazer na

---

<sup>11</sup> Na dissertação chamada de criança formatada.

brincadeira. Se aproxima da proposta do PROINFANTIL, trazendo a ideia de uma criança em interação; d) *A criança cidadã de direito*: visão voltada para o social. Se aproxima do que foi trabalhado no documento oficial; e) *A criança singular*: menos vinculada a ordem legal e mais das interações. Dá visibilidade à concepção de criança do programa e, f) *A criança social e histórica*: um sujeito de relação com o mundo. Concepção mais próxima ao discurso do PROINFANTIL.

As concepções de criança estão apoiadas nas palavras sem considerar o texto em que ela se inscreve. Sentimos necessidade de analisar o contexto no qual cada concepção foi construída, para isso a classificação de: B1, B2 M1, M2 e as letras A a T, que identificavam as creches, nos serviu de apoio.

Toda atividade da criança deve ser espontânea, livre de qualquer repressão, *antes de tornar-se subordinada* a projetos de ações mais extensos. (8.B1.G)

No dizer da AAC, não há saída para a criança “*antes de tornar-se subordinada a projetos de ações*”. Demonstra que a concepção de criança que está por trás dessa afirmação é que ela é criança até chegar à “creche/escola”. Ao chegar, ela será *subordinada*, isto é, tornar-se-á submissa “*pois há projetos de ações mais extensos*” que formatam os seus comportamentos cognitivos, emocionais e afetivos.

Tais dizerem parecem apoiados no behaviorismo clássico, que tem em Skinner (1993) seu maior teórico. Essa concepção entende que a criança é “moldada” pelo ambiente.

O início da frase: *toda a atividade da criança deve ser espontânea, livre de qualquer repressão* denota uma incongruência. Antes, dá a sensação de respeito, de encorajamento, de ousadia à criação da criança; depois, o que é esperado é a obediência e a educação como forma de controle. Com esta afirmativa, a AAC parece entender que a disciplina que acontece na creche se reflete na subordinação da criança às pessoas que convivem com ela. O que aparenta o fragmento apresentado é que a escola possui ou utiliza dispositivos de normatização para treinar as crianças em condutas desejáveis. Tais dispositivos são retratados, no material de apoio das AAC - os Livros de Estudos (Módulo III, Unidade 3), da seguinte forma:

Mas também encontramos aqueles que acreditam que as crianças são “seres potencialmente perigosos” e que, por isso, precisam ser controladas. A escola e a educação teriam a função de disciplinar, de impor um modelo de comportamento predeterminado pelas gerações mais antigas, desfazendo quaisquer possibilidades de diálogo entre a criança e o adulto. Essa

concepção de infância estaria relacionada com a ideia de infância tutelada, ou seja, aquela que necessita de uma fiscalização constante e de alguém que esteja todo o tempo cuidando dela para que se torne um adulto completo, com um desenvolvimento pleno e isento de “deformações de caráter”. Se pensarmos na história da educação, vemos que este tipo de olhar para a criança surge quando a ciência se torna a grande voz a ser escutada por todos, formatando, catalogando “normalidade e anormalidades” e colocando cada coisa em seu lugar. Neste sentido, o lugar da criança deveria ser a escola, para que ali fosse dada a educação necessária a seu “perfeito desenvolvimento” (BRASIL, 2005, p. 36).

O dizer da AAC pontua uma crítica à própria instituição escolar, pois parece entender que os conceitos estudados no PROINFANTIL, as concepções de criança, as teorias, no cotidiano escolar, não consideram o tempo da criança e, sim, o tempo da escola.

Algumas músicas, repetidas incansavelmente no meu dia-a-dia me incomodam, embora eu as use porque fazem parte da rotina da creche desde que trabalho na Educação Infantil. Entendo que utilizar essas músicas é como “*adestrar*” corpos para que sejam “*bonzinhos*”, *formatados*, *obedientes*. Contudo, não é essa a criança que desejo formar. (24.M1.R)

Esse fragmento apresenta “conflitos” dessa profissional entre seus princípios e os de seus pares. Aponta que, em seu lugar de trabalho, a regra é o repetitivo, o obrigatório, o rotineiro. Apesar de “*não é essa a criança que desejo formar*”, ela cede à força institucional. Parece não haver confluência entre a concepção de criança da cursista e a que parece ser levada a fazer coletivamente.

Outra palavra importante trazida no fragmento foi *adestrar*, registrada entre aspas para sinalizar a submissão. O uso dessa palavra remete a sinônimos como: domar, amansar, disciplinar, guiar. A narrativa da AAC compromete uma educação cidadã, na mais ampla definição, porque o adestramento dos corpos é, de acordo com a AAC, *para que sejam “bonzinhos”, formatados, obedientes*. A palavra *bonzinho*, também com aspas, é uma referência a uma criança sem nenhuma possibilidade de trabalhar as relações, as diferenças e a própria autonomia.

Para contextualizar esses escritos das AAC, buscamos a contribuição de Vygotsky (2001, p. 481) que afirma: “para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo”. Assim, a construção desse Núcleo de Significação foi elaborada a partir das duas visões sobre o mesmo tema: uma, com um cunho mais

crítico do fazer pedagógico e da instituição e outra, com uma visão ainda presente de criança normatizada.

Outro núcleo construído foi a concepção de criança marcada pela palavra *desenvolvimento*. Nela há a visão de passagem gradual, e etapas a serem cumpridas.

No texto sobre a concepção de criança do Guia Geral (BRASIL, 2005 p. 29): “No PROINFANTIL considera-se que a criança é um cidadão de direitos e um sujeito sócio-histórico-cultural que em função das interações dos aspectos biológicos e culturais apresenta especificidades no seu desenvolvimento”. Destaca-se a palavra *desenvolvimento* como processo de construção e não como passagem. Nos indicadores, a percepção da palavra *desenvolvimento* remeta à noção de etapa, períodos, momentos na construção da concepção de criança. É interessante lembrar que a Psicologia do Desenvolvimento clássica estruturou e formulou os comportamentos das crianças em um paradigma da Educação que teve seu auge, no Brasil, na década de 1980.

Uma vertente pode ser identificada pela a teoria psicogenética de Jean Piaget (1896 – 1980). Piaget (1995) prevê períodos ou estágios sucessivos de desenvolvimento da criança. Segundo ele, a construção do conhecimento ocorre quando o indivíduo age, física ou mentalmente, sobre os objetos, provocando o desequilíbrio do conhecimento adquirido anteriormente. Esse desequilíbrio deve ser resolvido por meio de um processo de assimilação e acomodação, promovendo a adaptação ao novo. O equilíbrio é restabelecido para, em seguida, sofrer outro desequilíbrio.

A criança é um ser em desenvolvimento, *com vontade e decisão própria* que precisa e deve ser observada, desenvolvida e orientada (2.M1.B)

Apesar das expressões *com vontade e decisão própria* encontradas no dizer da AAC (2.M1.B), o complemento da frase com as palavras *observada, desenvolvida e orientada* denunciam uma concepção de criança manipulável; uma não autoria de vontades e decisões. Neste fragmento a criança precisa ser autorizada por alguém que, ao observá-la, irá orientá-la na produção de um comportamento adequado ou responsável para a atividade.

Criança é um ser em desenvolvimento e é para ser ouvida. (11.B2.C)

A criança que é educada envolta com música em seu ambiente educacional e também familiar se torna um ser com personalidade, coordenação motora, agilidade, percepções auditivas e sensoriais aguçadas crescendo e se desenvolvendo mais rápido. (49.M1.A)

As palavras *desenvolvimento* e *desenvolvendo* aparecem em uma perspectiva de progressão, porém com ênfase, na primeira citação na busca por uma parceria com a criança, percebida como alguém que se expressa, que tem vontades e que *precisa ser ouvida*.

A segunda, a que tem a música como foco, escreveu a visão de que, se a criança estiver “preparada” com todos os pré-requisitos (*coordenação motora, agilidade, percepções auditivas e sensoriais aguçadas*), ela terá um *desenvolvendo mais rápido*; isto é, poderá avançar.

Ao buscar nos Livros de Estudos (Módulo I, Unidade I) uma argumentação satisfatória para dar conta dessa concepção, que reflete um posicionamento frente à criança como ser em desenvolvimento, não se encontra tal explicação, pois todos os livros remetem à ideia de desenvolvimento associada ao social:

[...], é impossível falar no desenvolvimento e na inteligência de uma só pessoa separado de seu contexto social, pois o desenvolvimento humano vai acontecer numa rede de relações da qual todos participam ativamente, construindo-se e constituindo-se nas interações que estabelecem uns com outros (BRASIL, 2005, p. 32).

A terceira concepção encontrada, de criança *que brinca* privilegia as relações estabelecidas entre ela e a ação do fazer na brincadeira.

Esta concepção é ainda atrelada a visão piagetiana de desenvolvimento, no qual por meio da manipulação de objetos, a criança vai percebendo forma, cor, tamanho, dimensão. Com isso, vai sistematizando ideias a respeito de tais objetos e de suas propriedades. A atividade principal da criança é o jogo que, aqui, adquire a característica do faz-de-conta, do jogo de papéis ou do jogo dramático. Todas essas denominações servem para identificar o jogo como aquela atividade em que a criança (re)presenta os fazeres do adulto. Brincando de ser adulto, ela representa seus papéis. Esta concepção é retratada no faz-de-conta encontrado, principalmente, nos trabalhos das cursistas que atuam com turma de Maternal.

A criança na brincadeira se relaciona com conteúdos culturais, *reordena os elementos* retirados dessa realidade, organiza novas combinações e *produz novos significados*. (37.M2.H)

A criança sempre brinca a partir da realidade, não é nunca uma ação arbitrária ou fantástica, o próprio modo da ação está vinculado aos objetos reais. Para Vygotsky (1998, p. 133), o jogo (ou o brinquedo) “não é o aspecto predominante da infância, mas é um fator muito importante do desenvolvimento”; segundo o autor, a criança que

brinca não repete nenhuma brincadeira outra vez com exatidão, pois as brincadeiras representam situações novas, que exigem soluções inovadoras.

A criança *constitui-se por meio* do brinquedo. (9.B2.H)

Através da brincadeira a criança desperta novos horizontes, *a brincadeira atende sempre a uma necessidade da criança* motivando sua ação sobre o mundo. (20.M2.Q)

No ato do brincar, a criança vivencia e concretiza situações que, geralmente, já viveu ou ainda vive, seja em seu contexto social cotidiano, seja na fantasia, pois é na infância que os desejos, fantasias, imaginações, tornam-se insaciáveis na brincadeira. Para a criança, o brinquedo é uma necessidade. É na brincadeira, segundo Vygotsky (1991), que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, ao invés de em uma esfera visual externa. Ela depende das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos. Os “Livros de Estudos” deram subsídios para a formulação dos dizeres encontrados no Módulo II, Unidade 7:

Sabe-se que a criança, ao brincar, cria, inventa, imita e muda a brincadeira sempre que sente necessidade. [...] Assim, à medida que trabalha suas emoções, a criança vai, ao mesmo tempo, conseguindo resolver seus conflitos, vai se conhecendo, sendo capaz de ver o outro e se inserindo em seu contexto (BRASIL, 2005, p. 53).

A criança *cidadã de direitos* foi adotadas como *mote* em muitas narrativas. Todos os indicadores apresentaram ora a palavra *direito* ora *cidadão*. É interessante observar que as expressões: *criança que tem direitos*; *direitos a vivenciar oportunidades* e, finalmente, *criança é um pequeno cidadão*, foram marcas discursivas que, recorrentemente, estiveram presentes nos projetos de estudos. Isso evidenciou a compreensão de que nos documentos do curso havia uma preocupação com a cidadania em todos os agrupamentos da Educação Infantil, percebida pelas AAC como relevante.

É falar de um ser humano, pequenino, *cidadão de pouca idade que tem direitos e deveres*, que pensa, fala, tem opinião e vive para cada vez mais *transformar o seu entorno* e ser capaz de conviver em harmonia com a sociedade. (16.M2.M)

Há, neste fragmento, vários itens que merecem atenção. Primeiro, a palavra pequenino em um movimento de fragilidade, de ser minúsculo; logo após, cidadão de pouca idade; depois, os dizeres da cidadania plena - direitos e deveres; e, termina com

os verbos que ratificam a nova ordem da cidadania: pensa, fala, vive, transforma e convive.

O reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, a serem protegidos e garantidos pelo Estado, pela sociedade e pela família com prioridade absoluta, é assegurado no dispositivo constitucional antes mencionado. Isto implica à sua consagração como direitos humanos fundamentais. A garantia acontece à medida que a prioridade dessa proteção tem como corolário a valoração e a dignidade da pessoa humana, no caso, pessoas humanas especiais: as crianças.

Sujeitos com direitos e deveres, entre eles o de *vivenciar oportunidades* que lhe proporcionem *novos aprendizados* para que possam adquirir maior *diversidade de conhecimentos* (15.M1.M)

Sujeito de direitos e deveres que traduz e recria imagens daquilo que vivencia a partir das *interações com o mundo*. (12.B1.B)

Percebe-se nos fragmentos, uma preocupação não só com os direitos da criança como também como seus deveres. Nota-se que não há referência aos deveres das crianças em nenhum documento legal brasileiro, ao contrário, legalmente, a criança deve ser assistida, cuidada e protegida - ela é sujeito legal de direito. O que está presente inclusive no Guia Geral (Módulo III, Unidade 3). Porém, a palavra deveres aparece no material de apoio do programa. Talvez por isso as AAC tragam esse elemento em seus discursos.

A perspectiva sócio-histórica concebe a criança como um “ser já”, sujeito de direitos e deveres e que, por conta disso, precisa ser olhado como um cidadão. Mesmo sendo um sujeito com pouca idade, é capaz de produzir conhecimento e provocar efeitos no mundo, não podendo ser considerado a partir de uma visão de neutralidade ou de essência que deve seguir uma “ordem natural das coisas”, mas que está o tempo todo (re)construindo suas próprias formas de estar e ser (BRASIL, 2005, p. 29).

Para contrapor aos relatos das AAC, nenhuma criança é legalmente portadora de deveres. Não são explícitos os deveres da criança, apenas os seus direitos. O que se encontra são deveres de ordem social como respeitar, não discriminar, ajudar, preparar para a vida. A criança é cidadã, sujeito de direitos, protagonista no processo de construção do conhecimento e do seu desenvolvimento, bem como participante no processo de construção da sociedade. Nesse cenário, a preocupação com a formação dos professores que atuam na Educação Infantil, preparando-os para promover interações significativas com as crianças, surge como necessária à educação cidadã.

Os dois dizeres a seguir inauguraram um tema bastante relevante no Programa sobre a concepção de criança - a *singularidade*: onde a autoria é expressão máxima do sujeito, que é autor de sua história.

A criança é vista e tratada como *pessoa única*, respeitada na sua singularidade, nas *suas aptidões*, e também em *suas limitações* (31.M2.J)

As crianças pensam o mundo de um *jeito especial e muito próprio*. É a partir das relações que estabelecem com a realidade em que vivem com o meio familiar e com as pessoas com quem necessitam se relacionar no cotidiano que elas *passam a “ler” e compreender o mundo*. (43.M1.O)

As proposições aqui encontradas traduzem um olhar diferenciado para a concepção de criança. As AAC apontam a criança como: *pessoa única, respeitada na sua singularidade, pensa o mundo de um jeito especial e muito próprio, manifesta opiniões próprias sobre os acontecimentos, busca informações e confrontando-as*.

Nessa concepção, a criança singular que é sujeito da história passa a ser *autora e senhora* de sua vontade. Nos Livros de Estudos (Módulo IV, Unidade 2), a palavra singular não aparece como concepção de criança. Utiliza-se “protagonista” denotando o lugar de destaque da singularidade da criança em seu processo sócio-histórico:

Nesse processo, trazemos a ideia da criança como protagonista. Ser protagonista é estar no lugar principal da trama ou da cena. A criança como protagonista ocupa o lugar principal no processo de educar e cuidar que temos discutido. Assim, assumir a criança como o ator principal do cotidiano da Educação Infantil implica planejar esse cotidiano levando em conta o ponto de vista da criança, seu jeito de conhecer e interagir com o mundo à sua volta, seu modo de expressar-se através das mais diferentes linguagens (BRASIL, 2005, p. 10).

A interação de crianças - é considerada, nessa visão, como um processo humanizador que as veem como sujeitos ativos, que apreendem o mundo e a cultura. Tal processo possibilita situações de aprendizagem que promovem desenvolvimento cultural e psíquico. O processo de humanização é um processo de Educação. Nesse aspecto, os dizeres ampliam a concepção de criança singular pois a veem na relação com a cultura.

Referimo-nos a uma concepção de criança singular constituída em uma relação dialética no social e na cultura, sendo única, singular e histórica, revela - em todas as suas expressões - as relações sociais, os modos de produção, as ideologias e a própria historicidade. Ao mesmo tempo, essa concepção de criança expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir os significados sociais e os sentidos



subjetivos. Vygotsky (2001) afirma que o indivíduo é “quase o social”; para ele, não há invenções individuais no sentido estrito da palavra.

As concepções aqui analisada correspondeu ao discurso do Programa e as narrativas escritas parecem estar em consonância com o que o PROINFANTIL se propôs a fazer.

A concepção de criança como *social e histórica* foi vista a partir de um sujeito em constante relação com o mundo. No desenvolvimento do ser humano, vislumbra-se um processo que se dá na interação. Pode-se ressaltar a criança como um ser em desenvolvimento, mas não da forma universal dividida em estágios e fases, sem considerar os contextos de existência das mesmas. Este Núcleo de Significação foi construído a partir de 11 (onze) indicadores. Deles, 7 (sete) são trabalhos do agrupamento berçário e 4 (quatro) do Maternal. É interessante notar que este foi um dos maiores Núcleos com um número significativo de indicadores. A terminologia *criança como um ser social e histórico* aparece em três trabalhos. Ao mesmo tempo, as terminologias: *social, meio, interação* são marcas discursivas presentes em outros indicadores que também traduzem a questão da criança como ser social-histórico.

Nesse processo de desenvolvimento do ser humano, ressalta-se a criança em desenvolvimento, mas não da forma dividida, como faz alguns autores e teorias clássicas de desenvolvimento infantil, considerando que toda criança cresce e se desenvolve obedecendo a fases sucessivas, universais e fixamente definidas. Os dizeres das AAC marcam uma concepção de criança de forma contundente e explícita:

A criança deve ser compreendida como um sujeito social e histórico e ela é profundamente *marcada pelo meio social em que se desenvolve*, mas que também o marca. (7.M2.F)

As crianças estão em contato uma com as outras na maior parte do tempo em que se encontram na creche e, por isso, estão sempre interagindo de alguma forma. *Conversam, contam histórias, brincam, se ajudam, trocam carinhos, entram em conflitos*, entre muitas coisas (42.B2.F)

A criança que emerge de um enfoque social-histórico-cultural é sujeito do conhecimento. Considera-se sua atividade na cultura, dadas as condições objetivas de um mundo que a permite interiorizar as qualidades humanas ali presentes. A criança é um sujeito que apreende o mundo num processo dialético e interativo. É importante que ela na interação (VYGOTSKY, 1989), já se sinta parte do mundo e que dele participe ativamente. Afinal, o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas na interação. Os verbos utilizados na citação: *conversam, contam, brincam, se ajudam, trocam*

carinhos, entram em conflitos, refletem um estado de movimento, de envolvimento e de influência mútua. Assim, a concepção de criança no aspecto sócio-histórico está contemplada nos dizeres do Livro de Estudos (Módulo III, Unidade 3) das AAC:

A perspectiva sócio-histórica concebe a criança como um “ser já”, sujeito de direitos e deveres e que, por conta disso, precisa ser olhado como um cidadão. Mesmo sendo um sujeito com pouca idade, é capaz de produzir conhecimento e provocar efeitos no mundo, não podendo ser considerado a partir de uma visão de neutralidade ou de essência que deve seguir uma “ordem natural das coisas”, mas que está o tempo todo (re)construindo suas próprias formas de estar e ser (BRASIL, 2005, p.29).

As concepções de criança analisadas apontaram ora para uma visão mais educativa principalmente no Maternal, com trabalhos de cunho reflexivo, na busca da importância do fazer e do pensar sobre o fazer da AAC. Ora para uma visão de maiores cuidados, relatadas pelas berçaristas, numa atitude de preocupação no intuito de precaução e de solicitude recorrente.

As concepções que acercam a vertente da *padronização, das etapas* têm no universo do Maternal a sua grande resposta, apresentando 5 (cinco) trabalhos num total de 9 (nove) merecendo um olhar cuidadoso, uma vez que seria mais presunçoso esperar esse resultado na etapa Berçário. Outro item surpresa foi a quantidade de trabalhos de Berçário na perspectiva *sócio-histórica*. Foram 7 (sete) num total de 11 (onze) apresentados. Ou seja, o entendimento de uma concepção de criança que mais se aproximou da estabelecida pela política oficial foi encontrada nesse segmento. Ainda com os mesmos números, porém em segmentos diferentes, encontramos na concepção criança *singular* uma recepção maior no Maternal. Encontramos 7 (sete) trabalhos num total de 10 (dez). A noção de *criança cidadã* aparece com equilíbrio em 4 (quatro) projetos de cada segmento. Interessante notar que a questão da cidadania aparece tanto para as AAC do Maternal quanto do Berçário como foco não só na formação da criança, mas também, do profissional. Esperamos que essa marca seja o indício de uma expectativa de educação para o novo, um olhar para novas possibilidades. A concepção da *criança que brinca* teve no Maternal seu foco principal com 4 (quatro) trabalhos em 6 (seis). A grande demanda no Maternal descreve a importância de como trabalhar com essa criança no sentido do *aprender fazendo*.

Foi possível identificar divergentes tipos de discurso a partir das concepções: a sócio-histórica, a cidadã, a singular, em desenvolvimento, que brinca e a padronizada. Acreditamos que cada concepção reflita a experiência da AAC, a creche em que ela trabalha, o grau de credibilidade que tinha no programa, os interesses particulares e as

relações com a prática. Duas foram as concepções que apresentaram maiores contradições: *padronizada e em desenvolvimento*.

Outro aspecto que merece ser destacado é a relação educar-cuidar presentes nos Projetos de Estudos e que também traduzem as concepções de criança. Cuidar e educar são ações que constituem uma visão holística do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitam a diversidade, os momentos e as realidades peculiares à infância. A indissociabilidade dessas ações esperamos que signifique para o educador, uma visão de criança compreendida como cidadã, em processo de desenvolvimento e como tal, necessitante de cuidados especiais em complementação à ação da família. Espera-se que implique, sobretudo, respeitar ao sujeito criança que está em processo de formação.

### 3 Conclusões

A política do Programa de Formação Inicial para professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL - no município do Rio de Janeiro foi a carta de intenção governamental para solucionar o problema deixado pela gestão anterior, relativo à formação das recém concursadas e incorporados profissionais leigos (AAC) na Educação Infantil. Configurou um discurso que, como todo discurso oficial, projetou identidades pedagógicas e orientou a produção do conhecimento oficial – o conhecimento educacional construído e distribuído às AAC como material de apoio. Nele havia o propósito de orientar uma aprendizagem mais autônoma por meio de estratégias variadas e desenvolver práticas de atuação que levassem a recontextualizar os espaços pedagógicos existentes.

Os Projetos de Estudos compuseram um conjunto de interpretações ou versões da realidade teórica e prática das AAC, de acordo com a leitura compreensiva que cada uma faz dos textos e de suas posições, condições, visões políticas, credos e do momento histórico-cultural vivido por todos. Eles foram contextualizados dentro de uma conjuntura maior produzida por algumas situações: por um lado, o próprio curso de formação – PROINFANTIL - com o material didático e as aulas; por outro, a instituição ou creche na qual a AAC trabalhava com o suporte de sua prática cotidiana e, por último, a Secretaria Municipal de Educação à qual as creches e as próprias AAC estavam vinculadas, escrevendo com autoria o seu processo de construção no curso em questão.

Ao privilegiar a perspectiva de Lev Vygotsky como fundamentação teórico-metodológica em interlocução com autores brasileiros, Santos e Vasconcellos (2015), Santos (2012), Aguiar e Ozella (2006, 2013), foi necessário olhar o conhecimento como possibilidade, a partir das categorias sentido e significado e optar por metodologias nas quais a própria pesquisa se constitui em momento de arriscar novos olhares e novas vivências e não somente de reconhecer ou de aplicar metodologias já consolidadas, que apontem para resultados previsíveis.

Entender a pesquisa na relação instrumento-e-resultado significa reconhecer que os discursos são reorganizados e ressignificados de forma singular por cada participante, permitindo uma reflexão sobre a prática e a teoria. Adotar a perspectiva vygotskyana, passa por entender que o conhecimento é construído na aglutinação de diversos saberes, de diferentes olhares e múltiplos referenciais e que a criação e a transformação propiciam nos seres humanos mudanças. Identificar os sentidos atribuídos, os significados construídos, as relações, os interesses, os conflitos e as angústias foram desafios enfrentados por esta pesquisa.

As concepções encontradas nos trabalhos das Agentes Auxiliares de Creche, mesmo que entendidas como escritas “pelas quais elas seriam avaliadas” no curso, deixaram transparecer suas vivências anteriores e as experiências oportunizadas na trajetória do curso de formação – PROINFANTIL. Foi possível identificar divergentes tipos de discurso a partir das concepções: a sócio-histórica, a cidadã, a singular, em desenvolvimento, que brinca e a padronizada. Acreditamos que cada concepção reflita a experiência da AAC, a creche em que trabalha, o grau de credibilidade que tinha no programa, os interesses particulares e as relações com a prática.

Os dados da pesquisa corroboraram para a afirmativa de que ao mesmo tempo em que o indivíduo é único, singular, sua constituição e formação só se realizam nas interações com o outro e nesse processo atua também como produtor de novas realidades sociais (VYGOTSKY, 1989). O PROINFANTIL, no Rio de Janeiro, enquanto curso de formação evidenciou que a Educação foi um dos principais espaços de mediação na formação do sujeito histórico. Os Projetos de Estudos produzidos a partir de orientações coletivas, fortaleceram a ideia de que o ser humano na sua singularidade é essencialmente plural, nas suas relações com o mundo, enfrentando cada desafio com respostas próprias.

Ao trabalhar com a concepção de criança nos Projetos de Estudos não pudemos perder de vista que o sentido empregado pelas AAC às concepções foi um processo de

construção interna e que os significados compartilhados no curso apareceram como efeitos das vivências ocorridas na formação do programa junto o repertório profissional, singular de cada sujeito.

Os Projetos de Estudos elaborados como tarefa de conclusão do curso – PROINFANTIL - foram tomados como objeto de análise para compreender os discursos construídos e que estão em circularidade na produção de um contexto, em que se conforma uma política pública de Educação Infantil para o município do Rio de Janeiro. A importância de analisar tais Projetos de Estudos - material pedagógico produto e resultado de formação em serviço dos cursistas - estava na possibilidade de captar, nessas produções, as representações de criança de uma pedagogia para a infância carioca, mediada por um fazer pedagógico que se encontra imerso no espaço-tempo das práticas sociais realizados pelas AAC. Além disso, como resultado de investigação e de reflexão sobre a prática das AAC, os Projetos de Estudos mostraram, da melhor forma possível, como as cursistas se apropriaram das propostas trazidas pelo PROINFANTIL e como elas os ajudaram a ressignificar as suas práticas. Foram as ações das AAC que viabilizaram ou ainda estão em via de viabilizar uma nova ordem no processo de entendimento da qualidade na Educação Infantil carioca.

## Referências

- AGUIAR, W. M. J. Reflexões a partir da Psicologia Sócio-Histórica sobre a categoria “consciência”. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, n. 110, p. 125-142, jul. 2000.
- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: AGUIAR, W. M. J. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, v.1, p. 11-22.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2013.
- BRASIL. PROFORMAÇÃO: Programa de Formação de Professores em Exercício. **Guia Geral** – Brasília- DF: Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), Manual de operacionalização do PROFORMAÇÃO, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/manoprec.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

BRASIL. PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: **Guia Geral**- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005. 51 p. (Coleção Proinfantil).

CAMPOS, M. I. F. **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: concepções de criança nos Projetos de Estudos**. 2014. 169p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades - Programa de Pós-Graduação em Educação / ProPEd, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro-RJ, 2014.

CAMPOS, M. I. F.; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Proposta metodológica de análise: uma construção a partir das narrativas dos projetos de estudos. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 5, INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON QUALITATIVE RESEARCH, 1. 2016, Porto. **Anais...**, Porto: Universidade Lusófona do Porto, 2016, p. 12-14. Disponível em: <<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/634>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **LEV VYGOTSKY- O Cientista Revolucionário**. São Paulo: Loyola, 2002.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 21. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

SANTOS, N. A. S. **Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG**. 2012. 249p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades - Programa de Pós-Graduação em Educação/ProPEd. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro-RJ, 2012.

SANTOS, N. A. S.; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Percurso teórico-metodológicos de pesquisa: Narrativas coletivas e zona de desenvolvimento proximais. In: LEITE, M.; GABRIEL, C. T. **Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação**. Petrópolis, RJ: De Petrus, RJ, FAPERJ, v.1, 2015, p. 171-192.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. 2011. 338 p. Tese (Doutorado em Educação) – Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo-SP, 2011.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 Anos. **Revista Fractal**, Rio de Janeiro, v. 27, n 1, p. 68-73, 2015.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, v. 2, 1991.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.