



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



CULTURA  
ACADÊMICA  
*Editora*

# Significados e sentidos e a questão da metodologia do trabalho pedagógico na educação infantil

Cláudia Aparecida Valderramas Gomes

**Como citar:** GOMES, C. A. V. Significados e sentidos e a questão da metodologia do trabalho pedagógico na educação infantil. *In:* MILLER, S.; MENDONÇA, S. G. L.; KÖHLE, E. C. (org.). **Significado e Sentido na Educação para a Humanização**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 161-172.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p161-172>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# SIGNIFICADOS E SENTIDOS E A QUESTÃO DA METODOLOGIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Cláudia Aparecida Valderramas Gomes*

## INTRODUZINDO A QUESTÃO...

Dar início a um texto derivado de apresentação oral<sup>1</sup> constitui um desafio, porque a exposição das ideias, compartilhadas por meio do registro escrito, acontece na ausência dos leitores. Nesse caso, o autor deve saber que suas colocações não serão, como no caso da exposição oral, imediatamente problematizadas e debatidas.

O desafio de elaborar um texto integrado à temática central do evento e que, ao mesmo tempo, busca explicitar os conceitos de *significado*

---

<sup>1</sup> Exposição apresentada na Mesa “Significado e sentido e a questão da metodologia do trabalho pedagógico na educação infantil” durante a 17ª Jornada do Núcleo de Ensino e 4º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural – “Significado e sentido na educação para a humanização”, promovidos pelo Núcleo de Ensino de Marília, Grupo de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” e Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, *Campus* de Marília, realizados entre os dias 18 e 20 de setembro de 2018.  
<https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p161-172>

e *sentido* na Teoria Histórico-Cultural relacionando-os à atividade de estudo, com implicações para a humanização dos profissionais e plenitude do ensino e da aprendizagem nos anos iniciais da vida, traz de volta uma proposição já bastante discutida no percurso deste Congresso: o fato de que os significados e sentidos derivam da atividade humana e constituem aquilo que movimenta a própria atividade, ou seja, os conteúdos da consciência.

Como pensar a atividade de estudo e o trabalho pedagógico como processo formativo desse conteúdo no contexto atual da sociedade brasileira? Poderíamos, aqui, discutir os processos de fragmentação, precarização e a consequente alienação que desloca esse trabalho definindo-o, tão somente, como *meio* na obtenção de recursos financeiros. Entretanto, vou me ater à temática central da mesa e colocar em destaque a *atividade de estudo* na formação de professores e professoras para a educação infantil.

O foco será, portanto, a atividade de estudo dos professores e professoras – em formação inicial e continuada – e como isso pode repercutir na constituição de significados e sentidos que, de fato, possam ser efetivos para a objetivação plena de sua atividade docente – como processo autorregulado, consciente e criativo – ampliando e elevando sua individualidade. Dessa forma, vou me ater à atividade de estudo, pensando-a como uma possibilidade de apropriação e objetivação de elementos teóricos capazes de suscitar um processo criativo por parte desses profissionais da Educação.

## **O CARÁTER FORMATIVO DA ATIVIDADE DE ESTUDO**

Ponderar sobre como a atividade de estudo – no processo formativo de professores e professoras para a educação infantil – pode se revelar como um caminho em direção a um processo criativo no âmbito do trabalho pedagógico dirigido às crianças, inclui questionar: o que vem a ser um processo criativo nesse domínio?

Diante desse questionamento, nos importa problematizar, primeiramente, sobre a finalidade da atividade de estudo, ou o que se espera constituir a partir dela? Mais do que tratar da estrutura e dinâmica da ati-

vidade estudo, convém analisar a que vem essa atividade, tendo em vista a atividade docente com as crianças na educação infantil.

A finalidade da atividade de estudo é constituir o pensamento teórico – pensamento dialético –, ou seja, o produto dessa atividade deve ser a capacidade de o professor e/ou professora pensar teoricamente, ou dialeticamente, sobre a realidade e sobre o objeto com o qual trabalha – psiquismo humano em formação. Mais especificamente, pensar dialeticamente sobre o movimento desse objeto – ou, ainda, sobre a natureza desse movimento.

Estamos a falar da dinamicidade do psiquismo humano. Esse psiquismo se transforma pela expressão de um movimento – autodinamizado – que se dá por meio das contradições; contém uma dinâmica interna que é movida pelas contradições. Entender esse processo não é tarefa rápida, ao contrário, é gradual e permeada de especificidades, porque supõe entender um conjunto de leis que regulam e conduzem esse fenômeno. Portanto, devemos pensar a atividade de estudo como um caminho teórico-metodológico do processo formativo do(a) professor(a), com vistas a uma práxis<sup>2</sup> consciente e criativa.

Essa talvez seja a questão central que se coloca para professores e professoras na Educação Infantil: construir um pensamento dentro de uma tradição crítico-dialética, que seja capaz de apreender os processos envolvidos na formação do psiquismo na infância, de tal forma que encontrem seu lugar de intérpretes e artífices, na atividade pedagógica, com implicações para aquela formação subjetiva, o psiquismo da criança.

Isso implica falar da atividade pedagógica – de professores e professoras – como mediadora essencial para a formação do psiquismo na infância. E a questão da atividade de estudo como mediação essencial para o fazer pedagógico, como unidade teórico-prática. Mas é preciso dizer que tanto as ações e operações, contidas na atividade de estudo de professores e professoras, quanto suas intervenções no campo da educação infantil, são

---

<sup>2</sup> A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis (BOTTOMORE, 2012, p. 430).

mediatizadas pelas condições concretas de uma materialidade posta pela sociedade onde se dão essas intervenções.

A atividade de estudo se coloca como aquela que poderá vir a formar o conhecimento teórico, como reprodução ideal do movimento real do objeto. E o que é esse conhecimento teórico senão a captação do movimento do objeto, tendo em vista explicá-lo? Por meio de ações teóricas, os professores e professoras poderão desenvolver formas superiores, mediatizadas, de relação com os objetos, superando as formas cotidianas, espontâneas e imediatas, de caráter empírico e pragmático.

Num texto em que desdobra o conceito de cotidianidade, a partir da filosofia de Agnes Heller e da pesquisa em educação, Patto (1993, p.132) afirma “a importância analítica dos *centros moleculares de poder* (entre os quais se encontram a escola e a família), nos quais se estabelecem relações onde o outro é objeto”, e avança em suas reflexões reiterando que, mesmo onde sobrevivem relações de poder, existe a possibilidade de questioná-las e trabalhá-las:

Uma revolução, portanto, só o é quando se dá na vida cotidiana, quando são atendidos revolucionariamente os carecimentos radicais. A revolução passa, portanto, pela subjetividade, pela participação. Por isso, a revolução é um processo lento e celular. Por isso, não se pode fazer a revolução visível sem a revolução invisível. (PATTO, 1993, p. 132).

O caráter invisível da revolução tem relação com a construção de um conhecimento sólido sobre a determinação e multideterminação dos fenômenos e processos psicológicos humanos e que, no caso da Educação em geral, e da educação infantil em particular, se apoia “no plano de um trabalho invisível em pequenos grupos”. Assim, a atividade de estudo se coloca como um meio potente de proporcionar aos professores e às professoras a apropriação-objetivação de conteúdos teóricos e o desenvolvimento de capacidades a eles relacionadas que possibilitem a compreensão do objeto em sua essência, o que se caracteriza como uma forma qualitativamente nova de efetivar a atividade profissional, dotando esses profissionais com autonomia.

De modo geral, entendemos a atividade como o agir humano provocado por uma necessidade “que orienta e regula” a ação do homem no mundo, provocando nele a busca do objeto que possa satisfazer tal necessidade, ou seja, estamos a tratar, fundamentalmente, da relação sujeito-objeto. O conteúdo objetivo – objeto – da atividade transforma-se em conteúdo subjetivo e passa a fazer parte do psiquismo desse sujeito. No caso específico em pauta, o sentido da atividade do(a) professor(a), sua orientação, execução e o controle do seu fazer pedagógico, pode se realizar, também, por meio da atividade de estudo, que deve ser entendida tanto como uma forma social de produção de conhecimento, quanto como um processo especial de desenvolvimento psicológico. O aspecto distintivo da atividade de estudo é que ela se orienta para a autotransformação do sujeito, ou seja, o seu objetivo e resultado não almejam uma mudança direta no objeto com o qual a pessoa opera, mas uma mudança no sujeito da atividade.

A segunda questão orientadora dessa exposição, indaga: como sustentar essa forma de pensar (teórica e dialeticamente) objetivando-a de maneira criativa no dia-a-dia da escola de educação infantil? A resposta passa pela apropriação de alguns fundamentos metodológicos, ou seja, a atividade de estudo do professor e/ou professora de Educação Infantil como uma possibilidade teórico-metodológica com implicações para uma atividade pedagógica humanizadora, requer a permanente incorporação de categorias que são *princípios metodológicos* e que balizam a produção de um pensamento teórico.

### **ATIVIDADE DE ESTUDO, TRABALHO PEDAGÓGICO E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADO-SENTIDO**

Primeiramente se deve dizer que a atividade de estudo dos(as) professores(as) – em formação inicial e continuada – deve ser capaz de efetivar um tipo de pensamento que se oriente pela categoria *totalidade* – fundamento do edifício teórico marxiano – pois traduz a possibilidade de compreender os nexos, as intervinculações e o sistema de relações que sustentam a essência do movimento do objeto.

Esse tipo de pensamento torna-se capaz de apreender as relações e vínculos internos que organizam as propriedades do objeto, concebendo esse objeto como parte de um sistema. Assim, o psiquismo da criança – ou ainda o desenvolvimento das capacidades psíquicas das crianças –, objeto primeiro de estudo/trabalho, no campo da educação infantil, deve ser concebido como um sistema, um *sistema interfuncional complexo* (MARTINS, 2013), que demanda a categoria *totalidade* como recurso teórico de apropriação-objetivação.

A possibilidade teórico-metodológica de utilização dessa categoria como chave para pensar as relações e práticas dentro da escola, e o consequente desenvolvimento psíquico da criança, inclui assumir o psiquismo como totalidade sistêmica, superando visões dicotômicas, por exemplo, entre o corpo biológico e o sistema psicológico, entre demandas naturais e sociais, entre processos afetivos e cognitivos, abrindo caminho para entender o *sentido* como unidade de cognição e afetos e, além disso, tomando-o como unidade, apreendida como articulação capaz de reproduzir as características dinâmicas do todo. O professor e/ou professora que for capaz de entender a importância da formação e utilização do pensamento teórico como instrumento psicológico (signo) para se aproximar do movimento do objeto, terá maior clareza acerca do processo de constituição dessa forma de pensamento nos educandos.

Vale lembrar que não se trata de querer formar, nas crianças da educação infantil, esse tipo de pensamento, mas entendê-lo como um processo, um vir a ser que tem seu ponto de partida na captação sensorial da realidade, muito presente nessa etapa da vida. Embora na educação infantil, o objetivo principal não seja, ainda, a constituição do pensamento teórico, ali é um lugar onde poderão se formar as bases, os fundamentos desse pensamento – bases de um pensamento materialista, histórico e dialético (DUARTE, 2016) – que, todavia, só vai ser impulsionado se houver clareza por parte dos professores e professoras, sobre as condições para a sua efetivação.

Estou afirmando, com isso, que esses profissionais podem, por meio da atividade de estudo, impregnar seu modo de pensar o objeto de trabalho – psiquismo em formação – a partir da categoria *totalidade*, como

forma de superar visões fragmentadas. Essa categoria de *totalidade* como princípio metodológico, capaz de explicar a constituição do conhecimento sobre um dado objeto, traz como implicação, pela sua própria constituição, uma compreensão mais sistêmica da psique.

Totalidade, portanto, como princípio metodológico, significa que nada pode ser compreendido de modo isolado. O sentido de cada parte, de cada fato, de cada dado só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto; como resultado de um processo através do qual cada um dos elementos parciais vai adquirindo a sua natureza e a sua especificidade. Trata-se, pois, de apreender o processo através do qual vão se constituindo, ao mesmo tempo, a totalidade de determinado objeto e as partes que o compõem, a hierarquia e a ordem entre os diversos momentos, o modo como se relacionam entre si o todo e as partes, sob a regência do primeiro, as relações das diversas partes entre si e a passagem de um momento a outro. (TONET, 2013, p. 116).

Cada objeto é resultado de um determinado processo social e, por isso, tem uma especificidade própria. O mesmo acontece com cada uma das partes que o compõem. A criança não é uma pesquisadora, ainda, mas é um ser que vivencia, que indaga, que observa e analisa os fenômenos da realidade. Sabemos que vivenciar a realidade é uma forma de conhecê-la, mas não ainda do ponto de vista teórico-científico. Entretanto, a realidade é um campo aberto de possibilidades de conhecimento; se o(a) professor(a) instrumentalizar seu fazer pedagógico tendo a categoria *totalidade* como um dos eixos requeridos para apresentar o mundo à criança, ela poderá aprender/conhecer – subjetivar – a realidade considerando mais esse aspecto.

O trabalho pedagógico precisa estar atento a esse princípio metodológico, como forma de suscitar e ampliar a capacidade de reflexão – que inclui percepção, atenção, memória, imaginação, linguagem – da criança acerca dos elementos e conexões que os objetos, por si só, não revelam. Ademais, esse princípio também regula o próprio funcionamento do psiquismo humano como sistema, portanto, professores e professoras deverão entender que a criança, ao se encontrar com um dado objeto – dotado de significação social –, colocará em ação uma diversidade de funções psíquicas,

tendo em vista a apropriação-objetivação dessa unidade significado-sentido, e o resultado disso passa a ser o conteúdo da sua consciência.

Dessa forma, a atividade de estudo do professor e da professora precisa reconhecer essa categoria como forma de ponderar, cientificamente, sobre a natureza do processo de conhecimento da criança na educação infantil. O trabalho educativo, nessa faixa etária, coloca em destaque uma diversidade de experiências sensíveis, como o tato, a experimentação, a atividade prático-sensorial e lúdica como eixo do processo pedagógico. Portanto, deve-se considerar a possibilidade do encontro com um campo de significações que culminam com a produção do significado-sentido pela criança. Cabe ao trabalho pedagógico empregar esse princípio metodológico – *totalidade* – tendo em vista possibilitar a produção de um sentido pelo próprio conteúdo da atividade em que a criança está envolvida.

Outro princípio metodológico, ou outra categoria fundante do pensamento dialético, é a *historicidade*. Pensar a historicidade dos elementos significa demonstrar a possibilidade de transformação dos objetos e fenômenos, indicar a processualidade, o constante movimento que é próprio da realidade natural e social.

Entendo o caráter radicalmente histórico das produções humanas como expressão da unidade permanência-mudança, ou seja, o campo das objetivações humanas como síntese de um processo histórico, que carrega um *quantum* de conhecimento acabado – constituído por meio do processo histórico-social - e, ao mesmo tempo, a possibilidade latente da criação do novo, mediante a dinâmica de apropriação-objetivação que os sujeitos realizam na atividade.

Uma perspectiva crítica capaz de guiar a metodologia do trabalho do professor, a partir da atividade de estudo é a da formação da criança como expressão do ser social; daí a necessidade de desnaturalizar o processo de desenvolvimento na infância, ainda regido por princípios naturalistas e biologizantes, que acentuam as características de crescimento e maturação física como expressões do desenvolvimento. Isso tem colocado diversos problemas ao campo da saúde, da saúde mental e da psicologia, que são

chamados a responder sobre os obstáculos que se interpõem entre a criança e o conhecimento historicamente acumulado.

Não estou me referindo, aqui, somente à capacidade, ou incapacidade, de aprender matemática, linguagem, ciências ou quaisquer outros domínios do conhecimento humano, mas às diferentes formas de manifestações – muitas vezes consideradas “problemas” -, que decorrem do simples fato de algumas crianças não conseguirem se expressar, por meio de palavras – na sua própria língua – e, por isso tornarem-se retraídas, caladas ou, ao contrário, manifestarem condutas consideradas antisociais, fatos que culminam com a produção e reprodução da patologização da infância. *Diagnósticos, laudos, pseudodoenças, medicação, terapia, transtornos, déficits, psicoses*, são termos frequentemente utilizados para se referir à infância na atualidade. Pouco se discute sobre a produção histórica desses fenômenos ou, ainda, sobre a natureza histórica dos processos psicológicos tipicamente humanos.

Outra vez recupero a ideia de que a atividade de estudo precisa elucidar os elementos científicos que compreendem a natureza do processo de conhecimento da criança na educação infantil, como forma de rompermos com essa visão fragmentada do psiquismo infantil, ainda explicado a partir de efeitos dos processos naturais. Quando se utiliza a categoria *historicidade* como fundamento para a efetuação do conhecimento, nos aproximamos do entendimento sobre a essência humana – como processo histórico e social – e passamos a problematizar nossas próprias ações no processo educativo, porque se entende que a produção do significado-sentido também é histórica e, como tal, passível de transformação ao longo do processo educativo e da vida de modo geral.

Entender a dimensão histórica da produção de conhecimento por meio da atividade de estudo coloca, aos professores e professoras, a possibilidade de se compreender o processo social do desenvolvimento do conhecimento historicamente acumulado, bem como os modos de produção desse conhecimento, ou seja, criam-se as condições para que o professor se compreenda para além da sua existência individual, refletindo sua inserção no curso da história como ser genérico (ASBHAR, 2014).

Esse pressuposto da *historicidade* – da produção individual e coletiva do conhecimento como processo – também ajuda a romper com o caráter da imediatividade dos processos de apropriação-objetivação, tanto no campo da Psicologia como na Educação. Historicizar os fenômenos significa desnaturalizar os processos e questões ligadas às formas de aprender e de se desenvolver, portanto remete à dinâmica entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

A educação, em todas as suas formas e particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos [...] o impacto da apropriação, pelo indivíduo, de sistemas mentais complexos [...] não remetem de forma natural e espontânea a uma visão de mundo materialista, histórica e dialética da realidade, mas formam as bases subjetivas para a apropriação dessa visão pelos indivíduos. (DUARTE, 2016, p.14-15).

A concepção de mundo de professores e professoras, ancorada por essas referências metodológicas, poderão se desdobrar numa prática pedagógica com as crianças da Educação Infantil, voltadas à reflexão sobre *o quê* (conteúdo) e *como* (forma) trabalhar com os pequenos e à superação de atividades artificiais, priorizando métodos que sejam capazes de suscitar motivos que se preencham pelo próprio conteúdo da atividade que a criança realiza. Podemos, desde o trabalho com a Educação Infantil, considerar a produção de sentido como processo histórico.

Afirmar que o sentido decorre de uma série de registros – sensoriais, sociais, afetivo-emocionais, linguísticos, simbólicos – que o sujeito vivencia a partir das relações que mantém, e que deriva do próprio conteúdo da atividade, denota que o sentido é uma relação que se cria na vida, por meio da atividade. Se o sentido se produz, se concretiza nas significações, há que se perguntar sobre a significação social do trabalho do professor.

Assim, nos colocamos a pensar o trabalho docente para além de uma formação técnica, mas como um campo de estudos das ciências, da cultura científica, regulada por um trânsito entre o objetivo e o subjetivo; como atividade unitária de reflexão e prática. Se o trabalho de professoras e professores puder incorporar esse caminho metodológico para pensar,

sentir e agir em relação ao seu objeto de estudo/trabalho, poderá objetivar um sentido pleno para seu fazer pedagógico, vivenciando-o como processo criativo, como práxis.

## ANOTAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a produção de significados e sentidos é pensar a atividade do sujeito no bojo de um contexto coletivo de ação; quem coloca as demandas ao professor(a) e/ou pesquisador(a) da Educação Infantil é o lugar social que ele ou ela ocupam, onde estão situados. Então é uma demanda de classe. O sujeito do conhecimento é, também, a classe social a que o mesmo se vincula, entretanto é o sujeito individual que focaliza o objeto, percorrendo um caminho metodológico – de procedimentos e ações – para conhecê-lo.

No caso dos professores e professoras, a condução da atividade de estudo, com todos os elementos referidos, poderá se traduzir num conhecimento efetivo da significação social/individual de ser educador. Uma possibilidade efetiva de transformação da sua concepção de mundo; de reconhecer sua atividade profissional naquilo que ela tem de mais distintivo e essencial, qual seja, mediar o processo de formação da personalidade das crianças.

Isso inclui postular elementos teórico-práticos capazes de desvelar e superar processos ideológicos que naturalizam e individualizam dificuldades, distúrbios e, principalmente, a proposição das doenças e déficits, ou seja, reivindicar do conhecimento científico crítico – filosofia, filosofia da educação, história, sociologia, psicologia, medicina – outras referências capazes de problematizar e desconstruir o discurso circulante dos problemas e das carências alocadas nas crianças.

Mas para que haja esse reconhecimento – entender sua atividade de educar/ensinar como mediação essencial para o processo de formação-humanização das crianças – um conjunto de elaborações é necessário, inclusive orientar seu pensamento, teórica e dialeticamente, por meio de

categorias fundamentais que vão ter implicações efetivas para a metodologia do trabalho pedagógico com as crianças na educação infantil.

## REFERÊNCIAS

ASBHAR, F.S.F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 265-272, Maio/Agosto 2014.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições a luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. *Perspectivas*, São Paulo, v. 16, p. 119-141, 1993.

TONET, I. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.